

ARTIGOS

20 DE NOVEMBRO

DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA



Consciência Negra é
reconhecer a história,
respeitar a luta e
celebrar a identidade.



Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.7, n.11 (nov. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

1190 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. Educação de crianças. 3. Pais e filhos 4. Comunidade escolar.
5. Relações interpessoais. 6. Inclusão escolar. 7. Educação – participação dos pais
8. Crianças dislexias 9. Brincadeiras. 10. Educação ambiental.
11. Mampuya, Guilherme, 1974 – 12. Arte africana
13. Inteligência artificial – aplicações educacionais
14. Cultura afro – brasileira – estudo e ensino 15. Cultura indígena.
16. Educação infantil 17. Prática pedagógica 18. Tecnologia educacional
19. Autismo em crianças. 20. História em quadrinhos 21. Leitura
22. Avaliação escolar. 23. Etnomatemática 24. Arte de contar histórias
25. Educação inclusiva. 26. Educação integral. 27. Música brasileira
28. Jogos educativos. 29. Imigrantes 30. Crianças 31. Natureza 32. Acolhimento
33. Pessoas com deficiência 34. Literatura – estudo e ensino.
35. Arte – estudo e ensino. 36. Educação especial. 37. Crianças – desenvolvimento
38. Síndrome do /Cromossomo X Frágil 349. Down, Síndrome de
40. Minorias sexuais 41 Professores – formação 42. Geografia – estudo e ensino.
43. Deficiência intelectual. 44. Discriminação na educação – Brasil
45. Brasil – relação racial. 46. Música na educação
47. Rousseau, Jean – Jacques, 1712 – 1778 48. Inteligência emocional.
49. Alfabetização. 50. Psicomotricidade 51. Professores – saúde mental.
52. Arte na educação. 53. Língua inglesa – estudo e ensino
54. Antropologia – estudo e ensino. 55. Conselho na educação. 56. Alfabetização
57. Dificuldade de aprendizagem 58. História – estudo e ensino
59. Educação – filosofia 60. Psicologia infantil.

CDD 370

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

EDITORIAL

CONSCIÊNCIA NEGRA E O COMPROMISSO DA EDUCAÇÃO COM A EQUIDADE

Novembro nos convoca a uma reflexão profunda: o que significa, hoje, falar de Consciência Negra dentro dos territórios educativos? Mais do que uma data no calendário, o 20 de novembro tornou-se um marco de resistência, memória e luta — e a escola é um dos espaços mais potentes para transformar essa consciência em prática cotidiana.

A educação brasileira carrega a responsabilidade histórica de enfrentar desigualdades que ainda persistem. Mesmo após avanços importantes, a população negra segue sendo a mais afetada pela exclusão social, pelo racismo estrutural e pela falta de representatividade. Por isso, trabalhar a Consciência Negra nas escolas não é apenas cumprir a Lei 10.639/03: é assumir um compromisso ético, social e humano com uma sociedade mais justa.

Reconhecer a história e a cultura afro-brasileira é reconhecer a importância dos povos que construíram — e constroem — este país. É garantir que nossas crianças e jovens se vejam refletidos nos livros, nas narrativas, nos espaços de decisão e, principalmente, no imaginário coletivo. É permitir que estudantes negros cresçam sabendo que pertencem, que têm voz, que têm potência.

A escola, como território de formação, precisa ir além das atividades pontuais. É necessário promover práticas antirracistas permanentes, fortalecer a formação docente, rever materiais pedagógicos, ampliar debates e abrir espaço para que a comunidade participe deste processo. Educação antirracista não se faz em um único mês — é uma construção diária, que exige sensibilidade, conhecimento e postura ativa. Nesta edição, a Revista Territórios convida você a refletir sobre caminhos possíveis para uma educação que reconhece identidades, valoriza diferenças e combate preconceitos. Que possamos assumir nosso papel na construção de novas narrativas, mais inclusivas e verdadeiras, contribuindo para formar gerações que aprendam a enxergar a diversidade não como ameaça, mas como parte essencial da nossa própria humanidade.

Que este novembro fortaleça nossa consciência — e que ela siga viva todos os dias.

Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

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

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 07, N.11 (novembro/2025) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

13 O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS FILHOS

ADRIANA BERGAMACHI

21 RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

ALIANA DA SILVA ROCHA LOPES

35 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

ALINE CRISTIANE SASSI LOPES

44 EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

55 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS DE AREIA COMO ABORDAGEM COMPLEMENTAR À DISLEXIA

AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL

63 CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA BELARA JULIO JUDICE ARAGÃO

73 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

ANA LÚCIA DE SOUZA

85 ENTRE MEMÓRIAS E CORES: A ARTE AFRICANA CONTEMPORÂNEA DE GUILHERME MAMPUYA COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

ANDRÉA DAS DORES LEOCADIO MUCHERONI

95 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

106 O ENSINO NA ESCOLA DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

CELESTE ALINE RAMOS DA CRUZ CARDOSO PEREIRA

116 INTERVENÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA PRÉ-ESCOLA: O QUE REALMENTE FUNCIONA PARA DESENVOLVER AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL?

CÉLIA CRISTINA BASÍLIO BARBOSA

127 JARDIM SENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS A PARTIR DA NATUREZA

CIBELE DA SILVA LUKO

136 LEITURA, LETRAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

CINTIA SHIZUKA NAKAYAMA EZAWA

144 DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS ACESSÍVEIS

CLEIDE MERCIA MOTA FREIRE CASAGRANDE

SUMÁRIO

154 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

CRISTIANE GONÇALVES SANTANA
FERNANDES

165 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

DANIELA COSTA DE ANDRADE

176 INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

DANIELA TORQUATO BOMFIM

187 AS POTENCIALIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

DANÚBIA RODRIGUES DOS SANTOS

196 AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA EFICÁCIA NO ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO ESCOLAR

DAYANNE CRISTINE FARIA DO
NASCIMENTO

205 A ETNOMATEMÁTICA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA

DÉBORA AGRA VIANA SILVA

214 MALA DE HISTÓRIAS: A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA ESTÉTICA, AFETIVA E FORMADORA

DENISE FERNANDES DA SILVA

230 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

DENISE OLIVEIRA DURVAL DA SILVA

246 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

DEYSE LIMA GUDIM DE MORAES

254 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

270 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA – ARTE RESISTÊNCIA E CULTURA

EDER JULIO MINEIRO

277 O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS SIMBÓLICOS

ELIENE BONIFACIO CABRAL

290 TECENDO LAÇOS DE AFETO E PERTENCIMENTO: O AGUAYO NA ACOLHIDA DE UMA CRIANÇA MIGRANTE

EMANUELA ALVES DE SOUZA

299 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ERIKA CRISTINA DA SILVA

308 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTER DE FARIA MARQUES

SUMÁRIO

316 EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

FABIANA APARECIDA DE SOUZA ANDRADE

326 DA EXPERIÊNCIA AO ENCANTAMENTO: A NATUREZA COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA CRISTINA CIRINO

334 ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA FURTADO BRICHUCKA

346 A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

FERNANDA DEMITRIO MARTIN

359 A IMPORTÂNCIA DO OLHAR SENSÍVEL E INDIVIDUALIZADO PARA ALÉM DO LAUDO

FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA

368 A LITERATURA NA DIVERSIDADE ESTUDANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDO GONÇALVES DA COSTA

380 O USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCILY BATISTA DE SANTANA

390 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E PERCALÇOS

FRANCISCA EURILENE BATISTA DE CASTRO

402 EDUCAÇÃO INFANTIL E RESPEITO AO RITMO DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO PIKLER

FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

412 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE PORTADORES DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL NO ENSINO REGULAR

GABRIELA BARBOSA ARAUJO DA SILVA

421 A INCLUSÃO E O PROCESSO EDUCATIVO NA DIFERENTE VISÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GABRIELA DA SILVA FERREIRA

428 O BRINCAR NÃO LEVADO DEVIDAMENTE A SÉRIO

GILDETE GONÇALVES DOS SANTOS

437 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GIOVANA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

447 INDICADORES DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

GISELE MARQUES NASCIMENTO

SUMÁRIO

459 A SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO

GISELE SOUZA CAMPOS

474 A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR

GIULIANNA GONZALEZ TEDESCO

482 O DUPLO SILENCIAMENTO: ESTUDANTES AUTISTAS E LGBTQIAP+ NA ESCOLA

GREGÓRIO SANTIAGO MOREIRA DE ARRUDA

493 DO INDIVIDUAL AO COLETIVO: COMO O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DOCENTES FORTALECE A COMUNIDADE ESCOLAR

IONE DOS SANTOS SOUZA FERREIRA

501 TRANSFORMANDO A SALA DE AULA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

ISABEL UTIMURA AMÂNCIO DA SILVA

508 PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES

IVONE RODRIGUES DA SILVA

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

JANAINA DOS SANTOS

527 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

JÉSSICA APARECIDA PIMENTEL BERTE

537 EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS

JOANA DE JESUS GONÇALVES

545 POLÍTICA E SOCIEDADE: REFLEXÕES DE UM GESTOR EDUCACIONAL

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

555 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO DOCENTE

JULIANA ASSIS MARTINELLI

563 A INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO INCLUSIVO

JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

573 A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

JULIANA CANDIDO CARVALHO

583 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: BRINQUEDOS, DESENHOS E HERÓIS – COMO REPENSAR O IMAGINÁRIO INFANTIL COM FOCO NA EQUIDADE RACIAL

JULIANA MARQUES CORDEIRO DE MELLO

593 A LINGUAGEM ARTÍSTICA MUSICAL: ASPECTOS IMPORTANTES

JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

602 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

KEITE JACQUELINE DA COSTA VALE AMARAL

SUMÁRIO

611 PERSPECTIVAS ROUSSEAUNIANAS SOBRE A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

625 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA: FORMAÇÃO DOCENTE E INFRAESTRUTURA COMO CONDIÇÕES PARA O DIREITO À APRENDIZAGEM

LAURIDES ALMEIDA BLAKE

634 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

LEILA NASCIMENTO DOS SANTOS

642 DA EVASÃO À PERMANÊNCIA: COMO OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA IMPACTARAM OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL

LETÍCIA SANTOS RIBEIRO DA SILVA DUTRA

652 PSICOMOTRICIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

LIGIA MATTOS RIBEIRO DE LIMA

672 EDUCAÇÃO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL DOCENTE: DESACELERAR PARA CUIDAR NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

LÍVIA ARILA CORADELLO

681 COMPORTAMENTO E DISCIPLINA – ESTUDO DE CASO 1

LUIZ FERNANDO GONCALVES LOPES

691 JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

MAISE CARLA CASAGRANDE

700 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UTILIZANDO ELEMENTOS NATURAIS

MARCIA CECCACCI SALLES

712 A IMPORTANCIA DA CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

MARCIA FERREIRA DA SILVA

722 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

733 DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARCO CESAR AGNELLO

744 O PROFESSOR MEDIADOR: UM AGENTE FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA DE PAIVA REYES

754 A FORMAÇÃO DE DOCENTES NA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA E A NECESSIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE QUALIDADE PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

SUMÁRIO

762 EQUIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA CECÍLIA SANTOS CAMPAGNOLI

775 OBJETO DE ESTUDO DA ANTROPOLOGIA

MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA

786 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NAS ESCOLAS

MARIA HELENA DA SILVA

793 OS AVANÇOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO E A TRAJETÓRIA DO AUTISMO NO BRASIL

MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ

804 O CONSELHO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

MARIA MAGNA PEREIRA DE SOUZA

814 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA AÇÕES-INTERVENÇÕES PEDAGÓGICA

MARIA PAULA DE ASSIS ROBERTO

822 CELULARES NAS ESCOLAS: NORMATIVAS, USO PEDAGÓGICO E DESAFIOS

MARIA PEREIRA SOBRINHO

834 O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA SUELI LUCENA DE MELO

845 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

MARIANA GABRIELLE ARRUDA CASCAPERA

853 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

MARILENE DA SILVA

863 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

MARINA BALBINA DE SOUZA

872 ASPECTOS RELEVANTES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINALVA SANTOS RIBEIRO

880 AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

892 DISTÚRPIO DE APRENDIZAGEM: INTERSEÇÕES ENTRE ASPECTOS PATOLÓGICOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO ESCOLAR

MEIRE GORIA POLZATTO

SUMÁRIO

900 FILOSOFIA E PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS, TENSÕES E PERSPECTIVAS DE UMA RELAÇÃO CONSTITUTIVA

MICHELE VICENTE DE PAULA

910 LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A ALFABETIZAÇÃO VISUAL E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA

MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO

919 NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

927 DIFICULDADES COMUNS NA ALFABETIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA SUPERÁ-LAS

PÂMELA JOYCE EMANUELLA LUIZ PRIMO

939 PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO NA GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PATRICIA AFONSO SANTOS

945 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

954 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

RAFAELA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

965 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA ENGAJAR OS ALUNOS EM SUAS APRENDIZAGENS

REBECCA AZEVEDO

976 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO AO ESTRESSE DOCENTE

ROGÉRIO ANASTÁCIO DE LIMA

988 O PODER DA NARRATIVA: CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

ROSANA MONTORIO DA SILVA REYES

SUMÁRIO

999 RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

SANDRA DE SOUSA OLIVEIRA

1009 PRODUÇÃO TEXTUAL E ESCRITA COLABORATIVA: A MULTIPLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

SARA KANAAN TENÓRIO

1019 O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO AEE: RECURSOS E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

SIRLEIDE ALVES DOS SANTOS

1029 A EDUCAÇÃO INFANTIL, AGRUPAMENTOS, ROTINAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

1038 A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

SUELI DA SILVA OLIVEIRA

1048 O BRINCAR NOS CANTOS DIVERSIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULANDO APRENDIZADO, SOCIALIZAÇÃO E CRIATIVIDADE

TACIANA SIMÕES ALVES

1056 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

TAIELE SILVA RIBEIRO

1064 A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO

TÂMARA EYRE LUIZ PRIMO FREITAS

1073 O PERFIL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO BRASIL: UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA

TATIANA SOUZA GOIS SALGADO

1087 A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANI ROCHA FARIA MARTINS

1096 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA E DOS VALORES

VÂNIA APARECIDA DE CARVALHO

1109 O LÚDICO ENQUANTO RECURSO AUXILIADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

VICTOR SANTOS TEIXEIRA

1120 MATEMÁTICA QUE ALIMENTA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS E TABELAS NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

VLADIMIR GONÇALVES DA SILVA

SUMÁRIO

1132 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

WAGNER MORELLI

1141 JOGOS E BRINCADEIRAS: O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM

WANDERLEY BRUNO DE CARVALHO FILHO

1150 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DO DESENHO INFANTIL PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

YASMIN MATOS RODRIGUES

1162 A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: BASES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR COMPLETO

JAQUELY DE VASCONCELOS AZEVEDO

1170 A PEDAGOGIA E AS INFÂNCIAS NOS DIFERENTES TEMPOS HISTÓRICOS

MARIA CAROLINA PACHECO FERREIRA

1180 LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: O PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL NA ERA DOS MODELOS DE LINGUAGEM

JULIANA FEITAL DA SILVA

O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS FILHOS



THE ROLE OF THE FAMILY IN BUILDING THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN

ADRIANA BERGAMACHI

Graduação em Pedagogia pela Uniararas–Centro Universitário Hermínio Ometto – 2010; Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

A família é considerada a primeira instituição social da criança e, como tal, desempenha papel central na formação de sua identidade, valores e aprendizagens. Muito antes do ingresso na escola, é no ambiente familiar que se consolidam as primeiras experiências de socialização, afetividade e desenvolvimento cognitivo. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da família na construção do processo educativo dos filhos, discutindo sua relevância para a formação integral da criança e ressaltando a necessidade de uma relação colaborativa entre família e escola. Com base em referenciais teóricos da pedagogia e da psicologia, evidencia-se que a participação ativa da família é essencial para potencializar os resultados do processo educativo e promover cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Palavras-chave: Educação; Família; Infância; Escola; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

The family is considered the child's first social institution and, as such, plays a central role in shaping their identity, values, and learning. Long before entering school, it is in the family environment that the first experiences of socialization, affection, and cognitive development are consolidated. This article aims to analyze the role of the family in the construction of children's educational process, discussing

its relevance to the child's integral development and highlighting the need for a collaborative relationship between family and school. Based on theoretical frameworks from pedagogy and psychology, it is evident that the active participation of the family is essential to enhance the results of the educational process and promote critical, autonomous citizens aware of their social role.

Keywords: Education; Family; Childhood; School; Integral development.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo contínuo que envolve múltiplos espaços e agentes, não se restringindo ao ambiente escolar. Antes mesmo de iniciar a escolarização formal, a criança já vivencia experiências educativas fundamentais no seio familiar, espaço no qual aprende valores, normas, hábitos, costumes e modos de se relacionar com o outro. A família, nesse sentido, é o primeiro espaço de socialização e a principal responsável pela construção inicial da identidade e da personalidade da criança.

Historicamente, a família foi reconhecida como a instituição primária de cuidado e educação, responsável não apenas pela sobrevivência física dos filhos, mas também pela transmissão de valores éticos e culturais. Com o passar do tempo e a complexificação das relações sociais, a escola assumiu um papel institucionalizado na formação educacional. Entretanto, a escola não substitui a família: ambas se complementam.

O tema ganha relevância no cenário contemporâneo, em que a dinâmica familiar se apresenta cada vez mais diversificada, exigindo novas formas de diálogo entre escola e família. A ausência ou fragilidade dessa relação pode comprometer o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional e a formação cidadã das crianças. Assim, compreender o papel da família na construção do processo educativo dos filhos torna-se fundamental para que se possam elaborar práticas pedagógicas mais eficazes e colaborativas.

DESENVOLVIMENTO

A família constitui-se como o primeiro e mais importante espaço de socialização e educação da criança, funcionando como um núcleo de transmissão de valores, normas, hábitos e cultura. Antes mesmo do ingresso na escola, é no ambiente familiar que a criança desenvolve suas primeiras interações sociais, estabelece vínculos afetivos e constrói os alicerces de sua personalidade. A pedagogia e a psicologia do desenvolvimento enfatizam que a educação não começa apenas com a instrução formal, mas está presente nas práticas cotidianas da vida familiar, seja na maneira como os pais comunicam regras, reforçam comportamentos, ou estimulam curiosidade e autonomia.

O papel educativo da família se manifesta de diversas formas, sendo uma das mais relevantes a

transmissão de valores e princípios éticos. Por meio do exemplo e da orientação, os pais introduzem noções de respeito, honestidade, responsabilidade e solidariedade. Desde os primeiros anos de vida, a criança observa e internaliza atitudes e comportamentos, moldando seu caráter com base nos padrões que lhe são apresentados. Segundo Piaget (1990), a internalização desses valores no contexto familiar é fundamental para que a criança desenvolva competências morais que posteriormente serão ampliadas no ambiente escolar e na sociedade.

Além dos valores, a família atua como mediadora do desenvolvimento cognitivo e afetivo. As interações familiares, como conversas, leituras, contação de histórias, brincadeiras compartilhadas e resolução conjunta de problemas cotidianos, estimulam o raciocínio, a linguagem e a capacidade de compreensão da criança. Winnicott (1975) destaca que a segurança afetiva proporcionada pelo vínculo com os pais e cuidadores é um pré-requisito para que a criança explore o mundo com confiança, aprenda a tomar decisões e enfrente desafios, consolidando a autonomia e a autoestima.

O ambiente familiar também influencia diretamente o desempenho acadêmico futuro. Estudos mostram que crianças que recebem apoio, incentivo à curiosidade e acompanhamento das atividades escolares têm mais facilidade em lidar com as demandas escolares e desenvolver hábitos de estudo consistentes. A família que participa ativamente do processo educativo cria um contexto em que a aprendizagem se torna natural e contínua, estendendo-se para além da sala de aula e das atividades escolares formais.

A dimensão social do papel familiar é igualmente significativa. É no lar que a criança aprende a conviver com regras, a respeitar limites, a compartilhar, a negociar e a lidar com frustrações. Essas experiências iniciais são essenciais para o desenvolvimento da capacidade de cooperação e empatia, habilidades que serão imprescindíveis em ambientes coletivos, como a escola, e, posteriormente, na vida adulta. A ausência de uma estrutura familiar consistente ou de vínculos afetivos sólidos pode gerar lacunas no desenvolvimento socioemocional da criança, dificultando a construção de relações saudáveis e de comportamentos socialmente adequados.

Outro aspecto importante refere-se à diversidade familiar e sua influência na educação. As famílias contemporâneas assumem múltiplas configurações: monoparentais, extensas, adotivas ou compostas por diferentes arranjos de cuidado. Apesar das diferenças estruturais, o que se mostra determinante para o processo educativo é a qualidade das interações, o suporte emocional e o engajamento ativo dos responsáveis. A presença atenta, o diálogo constante, o estímulo à autonomia e a valorização da individualidade da criança são fatores que independem do modelo familiar e que reforçam sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

A família, portanto, atua como agente mediador, modelo de comportamento e incentivadora da aprendizagem, desempenhando funções complementares às da escola. É na rotina familiar que a criança aprende a lidar com regras, estabelece hábitos de estudo, internaliza valores éticos e constrói uma base emocional segura. Ao reconhecer a importância dessa primeira instância educativa, educadores e pesquisadores enfatizam a necessidade de fortalecer a parceria família-escola, pois a atuação integrada potencializa os efeitos do processo educativo e contribui para a

formação de sujeitos críticos, responsáveis e socialmente competentes.

Em síntese, a família não se limita a prover cuidados básicos ou condições materiais, mas exerce papel decisivo na formação integral da criança, influenciando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O fortalecimento dessa instância educativa exige que os pais estejam engajados, presentes e conscientes de sua função como primeiros educadores, entendendo que cada ação, interação e exemplo contribui diretamente para a construção do aprendizado e da personalidade dos filhos.

A parceria entre família e escola é um dos elementos centrais para o sucesso do processo educativo. Embora a família seja a primeira instância de educação, a escola oferece recursos pedagógicos, conhecimento sistematizado e oportunidades de socialização em grupo, complementando e ampliando os aprendizados adquiridos em casa. Quando esses dois ambientes atuam de forma articulada, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança é potencializado, gerando resultados mais consistentes e duradouros.

A interação entre família e escola se manifesta de múltiplas formas, incluindo a participação dos pais em reuniões, eventos escolares, acompanhamento das tarefas e engajamento em projetos pedagógicos. A presença ativa da família no cotidiano escolar sinaliza à criança que a educação é valorizada, fortalecendo sua motivação e interesse pelo aprendizado. Kishimoto (2002) observa que o envolvimento parental nas atividades escolares aumenta a autoestima da criança, promove hábitos de estudo e contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como responsabilidade, disciplina e cooperação.

Outro aspecto importante é a comunicação efetiva entre pais e educadores. A troca constante de informações sobre o progresso acadêmico, comportamento, dificuldades e conquistas permite que ambos os lados compreendam melhor as necessidades da criança e ajustem suas práticas educativas. Quando há diálogo aberto e transparente, a criança se sente apoiada e compreendida, e a escola recebe subsídios valiosos para planejar estratégias pedagógicas mais eficazes. Por outro lado, a ausência de comunicação pode gerar lacunas no acompanhamento escolar, dificultando a identificação de problemas e a adoção de medidas corretivas.

A participação familiar também desempenha papel crucial na construção de valores e normas sociais. Enquanto a escola estabelece regras e promove o convívio coletivo, a família reforça esses conceitos no cotidiano, ensinando ética, respeito, empatia e responsabilidade. Essa complementaridade é essencial para que a criança internalize comportamentos socialmente adequados e desenvolva a capacidade de interagir de forma saudável em diferentes contextos. A ausência desse alinhamento pode resultar em conflitos, dificuldades de adaptação e lacunas no desenvolvimento socioemocional. Além disso, a interação entre família e escola fortalece a autonomia e a resiliência da criança. Quando os pais acompanham o aprendizado, incentivam a participação em atividades extracurriculares e colaboram na resolução de desafios, a criança aprende a lidar com frustrações, planejar ações e desenvolver estratégias para alcançar objetivos. Esse suporte conjunto promove o equilíbrio entre autonomia e orientação, permitindo que a criança se torne protagonista de seu próprio aprendizado, com segurança e confiança para explorar novas experiências.

A tecnologia e os recursos digitais também ampliam as possibilidades de interação entre família e escola. Plataformas educacionais, aplicativos de comunicação e redes de acompanhamento escolar permitem que pais e professores compartilhem informações em tempo real, acompanhem tarefas e registrem o progresso da criança. No entanto, é necessário que essa comunicação seja utilizada de forma consciente, equilibrando orientação, supervisão e estímulo à autonomia, sem substituir a interação direta e o diálogo afetivo, que permanecem como elementos fundamentais na construção educativa. Por fim, a relação família-escola fortalece a inclusão e o desenvolvimento integral. Em contextos em que a família está envolvida, crianças com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou desafios socioemocionais recebem atenção mais adequada, tanto em casa quanto na escola. Essa cooperação possibilita que a educação seja personalizada e adaptada às características individuais, promovendo igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Em síntese, a interação entre família e escola é determinante para consolidar aprendizagens, reforçar valores e potencializar o desenvolvimento integral da criança. Uma parceria sólida, baseada em diálogo, participação ativa e confiança mútua, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, evidenciando que a educação é um processo coletivo e compartilhado.

A família exerce papel fundamental na transmissão de valores éticos e morais, bem como na construção da capacidade da criança de viver em sociedade. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende por meio de exemplos, orientação e regras, compreendendo o que é aceitável ou inadequado em diferentes contextos. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da consciência social, da empatia e da capacidade de lidar com conflitos, constituindo uma base sólida para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

O estabelecimento de limites no ambiente familiar é um dos elementos mais importantes da educação. Limites claros e consistentes proporcionam segurança emocional, ensinam disciplina e ajudam a criança a compreender as consequências de suas ações. Segundo Piaget (1990), o aprendizado de normas e regras no contexto familiar antecede a internalização de regras sociais mais complexas, que serão vivenciadas posteriormente no ambiente escolar e na vida coletiva. A ausência de limites claros pode gerar insegurança, comportamentos impulsivos e dificuldades de adaptação a regras externas, prejudicando tanto o desenvolvimento socioemocional quanto o rendimento escolar.

Além disso, a família é responsável por incentivar a convivência social e a cooperação. A interação com irmãos, parentes e outros membros da comunidade permite que a criança pratique a negociação, a partilha, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos. Esses primeiros ensaios sociais são fundamentais para o desenvolvimento da empatia, da tolerância e da capacidade de colaborar em grupo. A criança aprende que, para conviver harmoniosamente com os outros, é necessário compreender perspectivas alheias, reconhecer direitos e deveres e agir de forma ética e responsável. Outro aspecto importante é a transmissão de valores culturais e sociais. A família é o principal veículo de socialização primária, responsável por ensinar tradições, costumes, crenças e práticas sociais. Essa função não apenas preserva a identidade cultural da criança, mas também contribui para sua

inserção consciente na sociedade, permitindo que ela compreenda e respeite diferentes contextos culturais, sociais e históricos.

A educação em valores e limites também fortalece a autonomia e o senso crítico da criança. Quando guiada de forma equilibrada, com regras claras, orientação e incentivo à reflexão sobre suas escolhas, a criança aprende a tomar decisões responsáveis, avaliar consequências e resolver problemas de forma construtiva. Essa capacidade de autorregulação é essencial para o desenvolvimento integral e para a preparação da criança para desafios futuros, tanto na vida acadêmica quanto social.

A convivência social promovida no ambiente familiar prepara a criança para experiências coletivas mais complexas, como as vivenciadas na escola. A internalização de normas de comportamento, a compreensão de regras de convivência e a prática de valores éticos permitem que a criança participe de grupos de forma cooperativa e respeitosa. Dessa forma, a família não apenas ensina a agir corretamente, mas também oferece os instrumentos necessários para que a criança compreenda o sentido das regras e valores, tornando-se capaz de aplicá-los de maneira autônoma e crítica.

Portanto, a transmissão de valores, a imposição de limites e a promoção da convivência social constituem elementos centrais da função educativa da família. Ao fornecer suporte emocional, orientação e oportunidades de interação, a família prepara a criança para enfrentar desafios, desenvolver competências sociais e exercer sua cidadania de forma consciente. Esse processo, aliado à parceria com a escola, garante que a educação seja contínua, integrada e capaz de formar indivíduos críticos, éticos e socialmente engajados.

As transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas têm impactado profundamente a estrutura e a dinâmica das famílias, impondo novos desafios ao processo educativo dos filhos. A entrada crescente dos pais no mercado de trabalho, a diversidade de arranjos familiares e o acesso massivo a tecnologias digitais alteraram a forma como a educação é conduzida no ambiente doméstico, exigindo maior planejamento, adaptação e conscientização por parte dos responsáveis.

O tempo limitado que muitos pais podem dedicar à supervisão e ao acompanhamento das atividades escolares é um dos desafios mais evidentes. O excesso de compromissos profissionais e a rotina agitada podem resultar em menor presença durante momentos educativos importantes, como a ajuda nas tarefas de casa, a leitura compartilhada ou a participação em eventos escolares. Essa redução do envolvimento familiar pode comprometer o desempenho acadêmico da criança, dificultar a consolidação de hábitos de estudo e gerar lacunas no desenvolvimento socioemocional.

Outro desafio relevante é a influência das tecnologias digitais. Computadores, tablets, smartphones e redes sociais transformaram a forma como crianças aprendem, se comunicam e se relacionam. Se, por um lado, essas ferramentas oferecem oportunidades de aprendizagem, por outro, exigem que a família exerça um papel ativo de orientação e regulação do uso. É necessário equilibrar o estímulo à exploração digital com limites claros, garantindo que a tecnologia não substitua a interação direta, o diálogo e as experiências concretas que são essenciais para o desenvolvimento integral.

As mudanças na configuração familiar também trazem desafios específicos. Famílias monoparentais, com cuidadores substitutos ou em arranjos extensos devem encontrar estratégias que garantam

consistência na educação, coerência nas regras e manutenção de vínculos afetivos fortes. Pesquisas indicam que, independentemente do modelo familiar, o que mais influencia o sucesso educativo da criança é a qualidade das interações, o suporte emocional e o engajamento dos responsáveis no acompanhamento do desenvolvimento e das atividades escolares.

Além disso, as exigências sociais contemporâneas aumentam a responsabilidade da família na formação cidadã da criança. É necessário ensinar valores éticos, respeito às diferenças, empatia e responsabilidade social em um contexto cada vez mais plural e complexo. A educação em valores torna-se estratégica para preparar a criança a lidar com a diversidade, compreender normas sociais e participar de maneira consciente da vida em sociedade.

Portanto, os desafios contemporâneos da família no processo educativo exigem não apenas adaptação às novas realidades, mas também uma postura proativa, orientada para a construção de uma educação integrada e colaborativa. A família deve manter o equilíbrio entre cuidado, supervisão, estímulo à autonomia e mediação de influências externas, assegurando que a criança desenvolva habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas de forma plena. Essa atuação se torna ainda mais eficaz quando articulada com a escola, fortalecendo a parceria e promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da família na construção do processo educativo dos filhos revela-se essencial para o desenvolvimento integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, a família atua como principal mediadora de valores, normas, hábitos e aprendizagens, oferecendo suporte emocional e estabelecendo vínculos afetivos que constituem a base para o desenvolvimento cognitivo, social e ético.

A interação entre família e escola é determinante para consolidar aprendizados e reforçar comportamentos positivos. Quando há comunicação efetiva, engajamento e participação ativa, a criança sente-se valorizada, motivada e segura para explorar novas experiências, internalizando conceitos e desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação.

A transmissão de valores, o estabelecimento de limites e a promoção da convivência social permitem que a criança desenvolva senso de responsabilidade, empatia e autonomia. Além disso, a família contemporânea enfrenta desafios que exigem adaptação constante, como o tempo limitado, a diversidade de arranjos familiares e a influência das tecnologias digitais. Superar esses desafios requer planejamento, atenção e parceria contínua com a escola, assegurando que a educação seja contínua, integrada e significativa.

Em síntese, a família constitui o alicerce do processo educativo, complementando e fortalecendo a atuação da escola. O reconhecimento dessa função e o investimento na qualidade das interações familiares contribuem diretamente para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e socialmente engajados, evidenciando que a educação é uma construção compartilhada entre todos os agentes

envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Educação e desenvolvimento humano: Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VINCI, Maria Cristina; SILVA, Ana Cláudia. **Família, escola e aprendizagem: práticas de parceria e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS



INTERPERSONAL RELATIONSHIPS BETWEEN MANAGEMENT AND FACULTY AND THEIR INFLUENCE ON THE QUALITY OF TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS

ALIANA DA SILVA ROCHA LOPES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil no CEI Conjunto Prestes Maia.

RESUMO

As relações interpessoais entre gestão e professores estão ligadas a qualidade do ensino em uma escola pública. Bons relacionamentos tornam o ambiente agradável e favorece a qualidade da aprendizagem. Gestores e professores precisam atores fundamentais no ambiente escolar e por isso devem trabalhar para que suas relações estejam sempre em favor do processo ensino e aprendizagem. O professor em sala de aula necessita ser um motivador, e para isto, é ideal que este também se sinta em um ambiente propício. Dessa forma, a escola pública se torna realmente um ambiente atrativo para todos que fazem educação.

Palavras-chave: Gestão; Corpo docente; Relações interpessoais.

ABSTRACT

Interpersonal relationships between management and teachers are linked to the quality of teaching in a public school. Good relationships create a pleasant environment and promote quality learning. Managers and teachers need to be fundamental actors in the school environment and therefore must work to ensure that their relationships are always in favor of the teaching and learning process. The

teacher in the classroom needs to be a motivator, and for this, it is ideal that they also feel in a conducive environment. In this way, the public school truly becomes an attractive environment for everyone involved in education.

Keywords: Management; Faculty; Interpersonal relationships.

INTRODUÇÃO

Que aspectos existentes entre as relações interpessoais entre gestão e professores podem estar relacionados à qualidade do ensino nas escolas públicas? Até que ponto isto pode influenciar na qualidade do ensino?

De todos os conflitos que possam existir entre os profissionais em uma escola pública, provavelmente as existentes entre gestores e professores são as que mais influenciam nos resultados obtidos pela instituição. Isso porque o descontentamento de um poderá atrapalhar seu desenvolvimento profissional. Um professor que, por exemplo, vai ao seu trabalho insatisfeito com seu chefe (gestor), poderá não ter o mesmo desempenho em sala de aula.

Após ter trabalhado quase dez anos em escolas pública, e ter lecionado em várias escolas, tanto na esfera municipal quanto na estadual, e também por ter vivenciado a gestão por vários profissionais; percebi que eu, assim como os colegas de profissão, que muitos fatores estão relacionados à qualidade do ensino. A presença da família e comunidade em geral, a participação efetiva do poder público, funcionários bem pagos e carga horária adequada são alguns dos motivos.

Destaco, entretanto, que além das condições favoráveis citadas anteriormente, a motivação ao exercício da função pode ser influenciada com um adequado ambiente relacional em que se trabalha. E que, mesmo que haja os demais itens a favor, as relações entre gestores e professores são indispensáveis para um processo de ensino e aprendizagem, sendo talvez, norteador deste processo, visto que o professor estará em contato direto com os alunos e estes poderão espelhar-se nos sentimentos do docente.

Em geral, as relações interpessoais existentes entre professores, professores e alunos e também com a gestão, é fundamental para que se desenvolva um trabalho com mais qualidade. Sentimentos de discórdias, cobranças exageradas e falta de diálogo podem comprometer o andamento normal do cotidiano escolar.

Embora sejam comuns opiniões diferentes, deve-se obter empatia e saber aceitar pensamentos diferentes. Isto, provavelmente irá estreitar as relações interpessoais e possibilitar um ambiente mais agradável.

Muitos profissionais da educação acabam procurando outro emprego devido vários fatores. Não ter um ambiente de trabalho que motive o profissional é um dos principais, acarretando desmotivação, desinteresse pela profissão, e, em alguns casos, desistência do cargo. Neste sentido, cabe ao gestor proporcionar uma atmosfera que desperte satisfação pela profissão, mesmo com todos os impasses que rodeiam este profissional. E, obviamente, tudo isto se reflete na aprendizagem dos alunos, portanto, na qualidade do ensino.

Em resumo, o professor insatisfeito em sala de aula não é atraente para o aluno, não consegue motivação devido sua relação com o próprio gestor; e isto afasta docentes de alunos, tornando ainda mais difícil o aprendizado. Por esse e por outros motivos é que gestores e professores precisam caminhar juntos, buscando todos os mesmos objetivos, formar cidadãos felizes e conscientes.

Neste presente trabalho, busca-se analisar a influência da qualidade do ensino com as relações interpessoais entre gestão e professores. Objetiva-se também, verificar até que ponto estas relações podem afetar a produtividade do professor em sala de aula. Preocupa-se ainda em comparar o rendimento escolar de alunos que estudam em escolas com ambientes propícios com as de ambiente negativos. Será ainda investigado quais fatores levam gestão e professores a um ambiente hostil à educação.

Este estudo dar-se-á através de revisão bibliográfica, estudando autores de diversas áreas, procurando sempre aqueles com maiores conhecimentos sobre o assunto.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

As relações interpessoais são resultadas das interações entre os indivíduos de um grupo e podem ocorrer em diversas situações, estão sujeitas a fortalecer as atividades de todos que ali estão ou podem proporcionar discórdias, acarretando, desta forma, resultados indesejáveis a todos que fazem parte do coletivo.

Na percepção de Chanlat (1993 n.p):

“As relações interpessoais se desenvolvem em decorrência dos processos de interação, que corresponde às situações de trabalho compartilhadas por duas ou mais pessoas, as atividades coletivas e pré-determinadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade, etc.”

De acordo com o citado acima, as relações interpessoais fazem parte da vida e do trabalho das pessoas e são praticamente inevitáveis, onde devemos ter o cuidado para que elas sejam precursoras de bem-estar e conquistas e devem ser encaradas como determinantes no sucesso pessoal e coletivo nas instituições.

As relações interpessoais, em qualquer campo de trabalho, é um dos fatores que estão ligados ao desenvolvimento de qualquer atividade. Elas irão determinar se a empresa/instituição poderá ou

não crescer. Elas podem aparecer de diversas formas e favorecer ou não a realização de seus integrantes. Moreira (2008) esclarece que o relacionamento interpessoal normalmente se fixa na conversa, pois as pessoas acreditam que a palavra falada é meio para trocar informações. Dessa forma, além de muitas outras estratégias para fortalecer as relações, pode-se criar momentos para diálogo, ajudando seus integrantes a se compreenderem e manterem maiores conhecimentos entre o grupo; pois um momento de conversa poderá aumentar os vínculos afetivos, podendo melhorar a produtividade nas atividades de cada um.

Para que este aprendizado seja alcançado, e os resultados das atividades de uma equipe sejam mais produtivos, é preciso que haja interação e compreensão entre os participantes. Carvalho (2009) também explica que os seres humanos são seres sociais que precisam viver em conjunto e interagir com outras pessoas, para assim haver uma troca de saberes e descobertas. Em outras palavras, somos responsáveis pelo conhecimento adquirido e construído. E nesse sentido, é importante que cada indivíduo reconheça seu papel na sociedade, entendendo que a interação e o respeito mútuo são indispensáveis para produção e transmissão do conhecimento, pois as conquistas coletivas são resultadas do trabalho executado por cada pessoa que as buscam.

Devemos reconhecer ainda, que o ambiente no trabalho está diretamente relacionado com o desempenho de cada indivíduo. Um ambiente hostil, de competições (não construtivas) internas podem afetar gravemente o resultado que se quer alcançar; é comum que um ambiente agradável favoreça os resultados almejados. Na opinião de Chiavenato, (p.45, 1980):

“O clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes, produzindo elevação do moral interno. É desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades.”

Em acordo com este autor, podemos concluir que o bem-estar de cada indivíduo no ambiente de trabalho o faz obter melhores resultados, enquanto devemos evitar divergências, pois isto acarreta desmotivação, baixa estima e descontentamento, o que possivelmente trarão desempenhos indesejáveis. Instituições onde ocorrem divergências internas acima do normal, geralmente são ultrapassadas pelas concorrentes.

Evidentemente, todos esses fatores estão ligados a emoções singulares de cada indivíduo, o que poderá influenciar positivamente ou negativamente no desempenho das atividades, pois os sentimentos são fatores a serem levados em consideração.

Goleman (2007,n.p), sobre isto escreve:

“O controle das emoções podem trazer transformações significativas, tanto no ambiente profissional quanto familiar, uma vez que o indivíduo se torna mais consciente de suas responsabilidades sobre o bem-estar de si mesmo e de outrem, usando as habilidades adquiridas para promover uma mudança cultural e social no meio em que vive e/ou trabalha.”

Sendo assim, podemos ainda procurar meios para valorizar o trabalho de cada integrante, aumentando sua estima e consequentemente, melhorando o resultado dos deveres instituídos a cada um.

Em vista disto, podemos ainda concluir que relacionamentos agradáveis dentro de uma empresa podem estar ligados também ao contentamento de seus clientes. Embora não seja tão simples perceber, o contentamento dos clientes podem ser respostas ao dos funcionários.

Robbins (2005, p.37) refere-se a isto afirmando que:

“Se os funcionários expressarem emoções positivas, os clientes responderão da mesma maneira. O contrário também é válido visto que as emoções negativas de um funcionário despertarão respostas também negativas nos clientes.”

Diante disto, é fundamental que o funcionário esteja atento as suas emoções, procurando sempre simpatia, respeito e gratidão pelo que faz. No ambiente escolar, é de fundamental importância os relacionamentos agradáveis entre gestão e professores. Isto terá impacto diretamente na aprendizagem dos alunos, pois o professor motivado em um sala de aula, provavelmente lecionará com maior êxito.

O TRABALHO EM EQUIPE NAS INSTITUIÇÕES E A QUALIDADE DO ENSINO

O trabalho em equipe é comum entre muitas espécies de animais e existe desde os primórdios, hoje faz parte da rotina da maioria das instituições escolares e estar ligada ao sucesso ou fracasso dela. Segundo Fleury (1997), desde os grupos de caçadores da antiguidade até os grupos de mestres-aprendizes das corporações de ofício, o trabalho sempre guardou uma característica grupal. Esta característica, portanto, não é apenas um costume, mas sim uma necessidade para muitos que a praticam, inclusive os seres humanos; é ela quem estar diretamente envolvida com a qualidade dos resultados obtidos.

Quando levado em consideração o trabalho de todo grupo, geralmente se obtém melhores resultados, entretanto, não basta apenas ter um grupo, uma soma de participantes; é necessário que o trabalho seja em prol de todos, onde cada um faz o seu papel, mas visando a coletividade. Para Lacombe (2011), equipe é definida como pequeno número de pessoas com conhecimentos complementares, compromissadas com propósito, metas de desempenho e abordagem comuns, e pelos quais se mantêm mutuamente responsáveis. Ou seja, deve-se diferenciar o papel de cada um, entretanto, todos sabendo que juntos formam uma equipe que trabalham para o bem de todos e que existe uma interdependência para o funcionamento global da instituição.

Por serem atores diretos do ensino e aprendizagem, gestores e professores necessitam ainda mais terem esse compromisso de relação saudável, de trabalho em equipe em vista da qualidade do ensino. E para isto, o esforço de ambos precisa ser buscado.

A respeito do tema, Pissurno (2008,n.p) relata que:

“Equipe são duas ou mais pessoas trabalhando juntas para alcançar um objetivo, mas não basta que elas tenham o mesmo objetivo. É necessário também que dependam umas das outras para que o objetivo seja alcançado.”

Devem, portanto, reconhecer seus papéis e agirem de acordo com o objetivo da instituição e não apenas dos anseios de cada um, deixando de lado possíveis interesses pessoais.

Em resumo, o trabalho em equipe favorece o aprendizado. Os seres humanos são seres aprendizes, são interdependentes. Há entre nós, a necessidade de convivermos em harmonia, aprendendo e ensinando constantemente. A educação de qualidade necessita desse esforço grupal, onde a responsabilidade de cada um represente o sucesso coletivo.

ESCOLAS PÚBLICAS E QUALIDADE DE ENSINO

Educar não quer dizer somente ir à escola não para estudar química, matemática, português, etc. O discente tem o direito de estudar em uma escola que lhe possibilite uma aprendizagem que o prepare para a vida, que lhe dê a oportunidade de compreender a natureza, a sociedade as artes, etc.

De acordo com a LDB/96, a educação escolar pública é dever do Estado, que garantirá a efetivação dos padrões mínimos da qualidade do ensino, os quais serão estabelecidos com a diversidade e a quantidade mínima, por aluno, dos recursos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não basta apenas que o aluno tenha uma escola pra passar algumas horas ouvindo o professor falar. A escola tem que garantir padrões de qualidade que lhe possibilite uma vida plena, digna de oferecer conhecimento, transformando-o em um verdadeiro cidadão capaz de resolver problemas do dia a dia.

A escola pública de qualidade deve envolver aspectos além dos conteúdos programáticos; gestores, professores e comunidade devem caminhar na busca da excelência, priorizando o processo de ensino e aprendizagem através de várias medidas. Em relação as escolas com bons índices, Sammons (2008) mostra alguns itens que devem ser estudados em conjuntos, pois estão conectados uns ao outros. São estes os aspectos a serem considerados: liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola, organização orientada a aprendizagem.

É perceptível na fala do autor, que o processo ensino e aprendizagem estão além da sala de aula, partem da liderança dos profissionais envolvidos aos aspectos emocionais e organizacionais. Portanto, partindo do pressuposto que gestão e professores devem caminhar juntos e são fundamentais para a ocorrência de uma escola de qualidade, estes devem estar atentos as suas

responsabilidades diante da educação. Neste sentido, o papel do gestor tem grande importância, visto que este é o direcionador das práticas que poderão ser adotadas em uma escola pública por todos os seus responsáveis, como professores, coordenadores, vigias, serventes e comunidade.

O AMBIENTE ESCOLAR AGRADÁVEL E A QUALIDADE DO ENSINO

Assim como foi visto anteriormente sobre relações interpessoais, estas são de fundamental importância dentro de uma instituição de ensino. Está diretamente ligada a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas. Por tratar-se de trabalho direto com pessoas, há talvez, um cuidado ainda maior com os relacionamentos existentes.

O clima agradável vindo da gestão é mais um item que deve ser observado. O gestor da escola pública é, nestas circunstâncias, o maior responsável por criar um clima favorável ao trabalho; o professor que o ver como um companheiro, alguém que estar ali para colaborar, irá provavelmente desempenhar um trabalho mais qualitativo. Motta (1995) destaca que o clima positivo, na organização, e um maior preparo na tomada de decisões serão facilitados por gestores com maiores conhecimentos e habilidades. Por isto que um gestor preparado, empático e que tem habilidade em suas atitudes fortalecerão a busca na qualidade da aprendizagem. Caso contrário, o professor poderá se desestimular, o que obviamente influenciará em seu comportamento em sala de aula.

Naturalmente, cada professor e gestor, assim como os demais funcionários de uma instituição de ensino, buscam sua realização própria, entretanto, a realização individual não deve sobrepor-se a coletiva. Tendo-se, desta maneira, a precaução de sabermos caminhar para uma realização tanto individual, quanto coletiva.

O ambiente escolar é composto por diferentes pessoas, personalidades diversas e ideias que podem muitas vezes ser divergentes. No entanto, precisa-se que ao mesmo tempo este possa ser local de construção do conhecimento, onde suas diferenças possam ser somadas, e não motivos de discórdias. Para Sales e Sousa (2012), o ambiente escolar é um dos locais onde as relações interpessoais se intensificam e que reúne uma diversidade de conhecimentos, valores, regras e é, notadamente, permeado por conflitos, problemas e diferenças. Portanto, nesta visão, as diferenças são reconhecidamente existentes, porém devem ser entendidas como ponto de partida para construção de relações agradáveis, evitando conflitos no ambiente de trabalho.

Precisa-se, em primeiro lugar, tornar-se empático, entendendo a posição do próximo e saber aceitar que não somos todos iguais e que as diferenças não significam oposição e que fazem parte da diversidade de pensamentos, culturas etc. Na visão de Weiss (1992), uma vez que cada um aceite o outro como e pelo que ele é, torna-se possível empregar métodos para que o relacionamento se dê de maneira eficaz. Desta forma, compreender o próximo não é uma forma de ser omissos e não ser

capaz de expor suas ideias; e sim, uma maneira inteligente de interagir buscando bons resultados no ambiente escolar. E que escutar expor suas ideias fazem parte da construção do conhecimento.

Portanto, é necessário que se transforme a escolar em local de aprendizagem e não de conflitos. Para isso, deve-se buscar a harmonia, respeitando o próximo e sabendo que a qualidade de uma escola se faz através do respeito com todos que fazem parte do processo ensino e aprendizagem. O papel do diretor nesta busca deve ser incessante, enfrentando os obstáculos, não se desanimando e buscando sempre o melhor para todos.

AS RELAÇÕES ENTRE GESTÃO E PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM

No mundo atual, principalmente quando falamos em equipe, há a necessidade de se escolher um líder, alguém capaz de tomar as decisões e direcionar cada um para as atividades que lhe competem. Esta forma de se organizar visa buscar os resultados desejáveis através de planejamento e organização para que se obtenha qualidade no exercício de suas atribuições. Nas escolas, este líder é o gestor, profissional capaz de orientar as atividades no processo educacional. Para Luck (2008, p.24), gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados.

O mesmo autor ainda escreve, enfatizando que:

“Gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. E, assim, torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.”

É necessário, portanto, que se abram caminhos para que todos possam participar com objetividade do processo de ensino e aprendizagem, onde cada um possa desenvolver seu trabalho de modo a possibilitar resultados qualitativos para a educação.

Entretanto, gerir não significa tomar as decisões isoladamente. É necessário ouvir, refletir sobre as opiniões e tomar sempre os direcionamentos propostos coletivamente.

Para Veiga (1997, p. 18):

“A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.”

. Neste sentido, gestores, professores, coordenadores, demais funcionários e comunidade escolar devem buscar as alternativas que facilitem a educação e que seja ideal a todos. O relacionamento pessoal entre os envolvidos proporcionou a escolha pelas melhores medidas a serem tomadas a favor do processo educacional e da democracia.

Em resumo, para que se possam alcançar determinados objetivos, o processo educacional precisa ser bem gerido. É fundamental para a qualidade do ensino que se tenha um gestor determinado, organizado e pronto para os desafios do cotidiano escolar.

O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Outro fator de relevância que o gestor deve levar em consideração são as dificuldades em trazer a participação família nas decisões da escola, este é um desafio atual e necessita de esforços. A família parece estar cada vez mais distante da escola, muitos pais apenas matriculam seus filhos e espera que a escola os eduque sozinho. Além de não acompanharem regularmente seus filhos, a família parece se distanciar também da participação das tomadas de decisões da escola.

De acordo com Paro (2001,p.72):

“A participação da comunidade na gestão de escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.”

Devido a isto, proporcionar eventos, feiras, jogos estudantis e outras atividades poderá aproximar a comunidade, fazendo-as perceber que são componentes importantes nas tomadas de decisões. Neste sentido, cabe ao gestor proporcionar uma gestão verdadeiramente democrática, o que provavelmente facilitará a aproximação da comunidade.

PROFESSORES E GESTÃO: COMO SE RELACIONAM

Não raramente, uma escola aparentemente bem-organizada não possui um bom conceito de educação, enquanto outras que parecem ter espaço físico não muito atraente se tornam destaque em se falando de qualidade.

Uma escola ideal não passa apenas por um espaço físico organizado, biblioteca com diversos exemplares ou com salas de informática. Antes de tudo, é necessário ter união e cooperação entre os atores da educação. Segundo Minicucci (1985), as relações Humanas são estudadas como uma ciência [...] valendo-se também de outras ciências que estudam o homem no seu relacionamento, como a psicologia, a sociologia, a moral, as chamadas ciências Sociais. Essas relações, muitas vezes são difíceis de serem compreendidas, e, mesmo que seja de comum acordo a necessidade de boas relações para se chegar aos resultados almejados, nem sempre é fácil pôr em prática tal atitude. Em

muitos casos, a relação existente entre os que ali trabalham é determinante nas conquistas da unidade escolar.

Para um professor, ou qualquer trabalhador, seu rendimento será melhor quando se mantém boas relações com quem está em seu ambiente de trabalho. Uma agradável relação com a gestão implica melhor resultados em sua atividade. Segundo Teixeira (2008), estando o professor motivado a desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender, certamente os motivará na busca de novos conhecimentos, e criará condições mais favoráveis à aprendizagem. É uma “reação em cadeia”, estando um motivado, cria-se uma ponte para que o próximo também esteja.

Portanto, professores e gestores devem buscar sempre o respeito, a aproximação de suas atividades, sabendo que estas são complementares, não sendo desta forma independente, o que se leva a crer que o trabalho no ambiente escolar requer relações de respeito, amizade e companheirismo.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTORES E PROFESSORES NA ESCOLA E APRENDIZAGEM

A amizade, a compreensão e cooperação entre gestores e professores são alguns dos requisitos que levam a motivação do trabalho. Como todo profissional, não é nada atraente acordar cedo e ir ao trabalho onde exista um clima de descontentamento devido a más relações com “colegas”. Devemos entender que no trabalho se cria uma família de amigos e que dali se conquista o “pão de cada dia” e que por isso devem-se estabelecer laços de fraternidade que proporcionem a motivação de todos.

Considerando os estudos de Castro (2015,p.89):

”Motivação é a ação ou o efeito de motivar; é a geração de causas, motivos, sentidos ou razões para que uma pessoa seja mais feliz e efetiva em suas relações. É o processo que gera estímulos e interesses para a vida das pessoas e estimula comportamentos e ações. É o mecanismo que justifica, explica, estimula, caracteriza e antecipa fatos. É um determinado conjunto de motivos que gera um conseqüente conjunto de ações.”

Por esta análise, devemos concluir que o papel de gestores e professores está além de uma simples conversa do dia a dia, há a necessidade de se criar vínculos que possam efetivamente proporcionar um ambiente agradável que favoreça a aprendizagem dos alunos. É preciso que se criem condições mínimas para fortalecer as relações interpessoais, causando ânimo e determinação na busca de uma sociedade melhor.

Ainda sobre motivação, outros dois autores reforçam sua importância. Primeiro Maximiano (1997) explica que é a motivação para o trabalho que indica um estado psicológico de disposição ou vontade de perseguir uma meta ou realizar uma tarefa, o que confere a suposição de que uma pessoa

motivada para o trabalho é uma pessoa com disposição favorável para perseguir a meta ou realizar tarefas. Em segundo, Luck (2002) afirma que a motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade, em situação tanto no trabalho como atividades de lazer e também em atividades pessoais e sociais. Ainda, segundo a autora, essa valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação para conseguir enxergar no outro sua essência como ser humano, não se balizando somente nas competências que o professor apresenta. Diante destas afirmações, fica clara a importância da motivação que pode advir das relações interpessoais de gestores e professores.

Estando o professor motivado em sala de aula, é esperado que os alunos também estejam. Estudos mostram que os sentimentos podem contagiar quem estar ao redor.

Segundo Wallon (2010, n.p):

“A criança só imita as pessoas por quem sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações há amor, admiração e também rivalidade. Assim, a motivação do educador é capaz de influenciar no desempenho dos alunos.”

Portanto, é indispensável que gestores propiciem motivação aos professores para que estes façam o mesmo com seus alunos, afinal, a educação é o melhor caminho para se chegar com dignidade aos anseios da sociedade, e esta estar diretamente ligada ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interpessoais influenciam a qualidade do ensino. Professores e gestores precisam buscar boas relações no intuito de criar um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. Vivendo em um ambiente favorável, os discentes terão maior possibilidade de aprender.

Neste estudo, é verificado que ainda existem muitas divergências entre alguns gestores e corpo docente no ambiente escolar. É notório que estes impasses existem muitas vezes por falta de companheirismo, profissionalismo e por problemas comportamentais. Conviver com formas diferentes de pensamento ainda é um tabu muitos profissionais.

Não foi possível, neste presente estudo, comparar quantitativamente o rendimento escolar com as relações interpessoais entre corpo docente e gestão, embora se perceba facilmente que tais relações, quando agradáveis, motiva o professor, o que acarreta aulas mais interessantes e que melhoram a aprendizagem dos alunos.

Professores e gestores, por serem atores fundamentais na educação, precisam reconhecer ainda mais essa importância e procurar sempre manter relações de trabalho que possibilite maior qualidade no processo ensino e aprendizagem. Não basta apenas ocupar um cargo, precisa-se exercer a função com competência, buscando sempre o objetivo maior da escola: educação com qualidade para formar cidadãos capazes de pensar.

Em resumo, sabe-se que ainda há muito que fazer. Trabalhar nossas emoções e buscar sempre o melhor para todos é um desafio que não é tão simples, mas é necessário. Adjetivo que só conseguiremos com o respeito mútuo e entendendo que nossas funções são interdependentes, e que a qualidade da aprendizagem de nossos alunos depende dessa nossa consciência.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Relacionamento Interpessoal: como preservar o sujeito coletivo**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

CASTRO, Alfredo Pires de. **Liderança Motivacional: como desenvolver pessoas e organizações, através do coaching e da motivação**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015, p.89.

CHANLAT, Jean-F. **O indivíduo na organização: Dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, p.45, 1980.

Colaço, Maria Margarida Inácio António - **A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior**. [Lisboa: s.n.], 2007. 2 vols.

FLEURY, Afonso. Apresentação. In: Marx, Roberto. **Trabalhos em grupo e autonomia como instrumentos de competição: experiência internacional, casos brasileiros, metodologia da implantação**. São Paulo: Atlas, 1997.

GOLEMAN, D. (org.). **Os mestres da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos Humanos Princípios e Tendências**. Ed. Saraiva 2ª edição, 2011.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In (org.) M. H. Patto **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed., 1997

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008,p.24.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCK, H. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução a Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações Humanas: psicologia das relações interpessoais**. Atlas, 1985.

MOREIRA, E.G. **Clima Organizacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 91-107.

MOTTA, Paulo Roberto. **A ciência e a arte de ser dirigente**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PARO V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública: Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Coleção Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2001, p.72.

PISSURNO, Dayse Layds Rodrigues. **Desenvolvimento de equipes: guia do educador / Dayse Layds Rodrigues Pissurno; atualização do conteúdo Lacy de Oliveira Silva**. Brasília: SEBRAE, 2008.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 9ª ed. Rio de Janeiro LTC, 2005. P,37.

SALES, M. P; SOUSA, C. E. B. **A manifestação da violência no espaço escolar**. Educação Científica (UNIFAP), v. 2, n. 2, p. 55-64, jul-dez, 2012.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

TEIXEIRA, Raquel. **Afetividade Como Fonte de Motivação e Desenvolvimento de Competências**. 2008. 48 f. Monografia (Especialização Docência do Ensino Superior). Universidade Candido Mendes. Bambuí, Minas Gerais, 2008

VEIGA, I.P.A.(Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.18.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISS, Donald. **Convivendo com gente difícil**. 4ª edição. São Paulo: Nobel, 1992.

WELLEN, H.; WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar**: uma análise crítica. Curitiba: Ibpex, 2010.

WEISS, Donald. **Convivendo com gente difícil**. 4ª edição. São Paulo: Nobel, 1992.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR



A LOOK AT SPECIAL EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT

ALINE CRISTIANE SASSI LOPES

Graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2021/2023); Especialista em Tutoria na Educação a Distância pela Faculdade Claretiano (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Francisco Alves Mendes Filho – Chico Mendes.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo lançar luz sobre a urgência de se rever o conceito de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. No atual contexto, em que as crianças e adolescentes com deficiência tem garantido seu direito à matrícula e permanência nas escolas, é de suma importância que as práticas pedagógicas sejam sempre revistas e reavaliadas, assim como que as políticas públicas sejam continuamente aprimoradas, de maneira que esses estudantes possam de fato usufruir do aprendizado e sociabilidade a que fazem jus. O artigo também busca destacar que a inclusão escolar deve ir além da mera inserção do estudante na escola, mas sim promover uma adequação de todo o ambiente escolar, com remoção de diversas barreiras, que garantam acessibilidade. Por se tratar de um contexto social novo, porém essencial, a inclusão dos estudantes com transtornos e/ou deficiências deve ser constantemente discutida, a fim de dirimir preconceitos e exclusões ainda persistentes.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão Escolar; Direitos; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to shed light on the urgency of reviewing the concept of inclusion of students with disabilities in the school environment. In the current context, in which children and adolescents with disabilities have their right to enrollment and permanence in schools guaranteed, it is of utmost importance that pedagogical practices are constantly reviewed and reevaluated, as well as that public policies are continuously improved, so that these students can truly enjoy the learning and sociability to which they are entitled. The article also seeks to highlight that school inclusion must go beyond the mere insertion of the student into the school, but rather promote an adaptation of the entire school environment, with the removal of various barriers, ensuring accessibility. Because it is a new, yet essential, social context, the inclusion of students with disorders and/or disabilities must be constantly discussed in order to dispel prejudices and exclusions that still persist.

Keywords: Special education; School inclusion; Rights; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende discorrer sobre as atuais práticas pedagógicas no contexto da educação especial, sua eficácia no que concerne ao aprendizado dos estudantes e possíveis transformações que possam aprimorá-las.

Sabe-se que, ao longo do tempo, houve uma luta incessante em prol de uma educação inclusiva, resultando em legislações educacionais que garantem o direito de pessoas com deficiência a frequentarem o ambiente escolar, não apenas como um recurso às suas próprias condições, mas, principalmente, como um direito à convivência em classes comuns, ou seja, a vivenciarem um contexto escolar que permite a socialização, após terem sido, por tanto tempo, excluídas da convivência com os outros estudantes. Mas será que as atuais políticas públicas acerca de educação inclusiva e os métodos pedagógicos utilizados nas escolas realmente suprem as necessidades desses estudantes?

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais. (Kassar, 2011, p. 16)

A implantação de uma educação que seja, de fato, inclusiva, deve ser pensada considerando fatores que tragam qualidade à convivência escolar e à aprendizagem das pessoas com deficiência,

sem que essa implementação continue a segregá-las. E esse é um desafio no contexto escolar que precisa ser refletido a fim de encontrar as ações e práticas necessárias à sua implementação.

O verdadeiro significado da educação especial não é o surgimento de escolas separadas ou com modalidades diferentes de ensino, mas, sim, o acolhimento e atendimento das diferenças dentro da sala de aula comum, ou seja, entender que todos os estudantes estão inseridos em um processo de aprendizagem, e, por isso, a didática e metodologia de ensino devem corresponder às necessidades de todos. Dessa forma, pode-se dizer que a inclusão não será alcançada por meio da criação de espaços separados e categorizados, mas pela caracterização da escola regular como um lugar acessível, de acolhimento e participação de todos os estudantes.

Além disso, a escola deve ser pensada como um espaço que proporcione experiências que alcancem toda a diversidade de estudantes, promovendo conteúdos enriquecedores e não segregados. A educação especial não deve ser um espaço separado e sim a possibilidade de práticas inclusivas, que pratiquem a equidade. Ao invés de se compreender a diferença como característica limitadora, pode-se pensá-la como potencialidade, criando um ensino saudável e significativo.

O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especiais). (Mantoan, 2011, p. 14).

POSSÍVEIS PRÁTICAS EFETIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Muitos pensadores e educadores discutem, hoje, o papel da escola na promoção de uma educação inclusiva, após a promulgação de todas as leis que versam sobre essa obrigatoriedade. A inclusão de estudantes com deficiência nas salas comuns é obrigatória, sem ressalvas ou limitações, e o grande impasse encontrado é não praticar a inclusão como uma mera integração. Tanto os responsáveis pela implantação de políticas públicas quanto a própria escola devem ter um olhar minucioso acerca das reais necessidades das pessoas com deficiência no contexto escolar.

Desse modo, a educação inclusiva preconiza ações educativas que valorizam o sujeito em toda sua pluralidade, reconhecendo e respeitando a diversidade como característica distintiva, inerente a cada pessoa, assegurando o direito ao acesso e a participação de todos os indivíduos, perante as oportunidades ofertadas pela sociedade. (Brasil Escola, s.d)

É de suma importância que o ensino escolar não recaia no erro de atribuir qualquer defasagem de aprendizagem à deficiência do estudante, mas, sim, sempre que surgir uma dificuldade, conscientizar-se da necessidade de aprimorar ferramentas e recursos pedagógicos, de

forma que sejam capazes de alcançar esse estudante e auxiliá-lo a aprender, ou permitir que se sinta confortável em conviver.

No cerne dessa discussão tem algo que deve ser afirmado com firmeza, isto é, o que deve ser combatido, com veemência, é a inclusão arbitrária, mais conhecida como “encaixe” sem considerar as necessidades e possibilidades do novo aluno que chega a uma determinada classe. E assim, o alvo deverá ser sempre a busca de condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que compõem as classes comuns. (Fonseca e Santos, 2011, p. 11)

Os direitos constantes na Constituição Federal aos estudantes com deficiência são categóricos e pormenorizados, cabendo às legislações de cada Estado e município, em suas políticas públicas, desenvolvê-los em práticas aplicáveis no cotidiano escolar, que, por sua vez, devem ser vivenciadas pela gestão das escolas e seus professores, sempre considerando, além da lei, os valores esperados em um contexto tão delicado, como a empatia, o respeito e a compreensão às diferenças.

Assim sendo, a inclusão é um desafio a superar que deve ser seriamente enfrentado pela família, pela escola e pela sociedade, uma inclusão efetivamente eficiente de qualidade proporcionará aos educandos com ou sem deficiência uma educação plena, de forma que possa construir sujeitos autônomos e cidadãos; para isso é indispensável que a escola aprimore suas práticas com objetivo de atender às diferenças. (Oliveira et al., 2023)

Uma inclusão social efetiva no ambiente escolar precisa considerar em primeiro plano as necessidades do estudante com deficiência. É preciso vigiar-se o tempo todo para que não seja reproduzido um comportamento já enraizado: a obrigatoriedade de que o outro deve se adaptar a um ambiente já estabelecido. A escola é um espaço aberto e em constante mudança e deve se transformar sempre que necessário para acolher e ensinar conforme as necessidades de seu público, ou seja, os educandos.

Podemos afirmar que uma escola só pode ser considerada inclusiva se prezar pelo acolhimento de todos os estudantes, sem distinção de características intelectuais ou físicas, ou seja, vencer a ideia de normalidade e compreender que todos têm suas peculiaridades e singularidades. Assim sendo, o conceito de inclusão, para de fato se efetivar no âmbito escolar, necessita de uma transformação cultural abrangente, assim como a reflexão e o senso de responsabilidade em se planejar oportunidades equânimes de aprendizagem.

Além disso, a inclusão ultrapassa as práticas pedagógicas entre professor e aluno, alcançando a estrutura da escola, no que diz respeito à arquitetura e organização. Tanto as salas de aula como todos os outros ambientes (pátio, banheiros, bibliotecas, quadra etc.) devem ter seu planejamento pensado para garantir a acessibilidade de todos os estudantes. Essa adaptabilidade da escola ilumina a ideia de que todos os seus espaços devem contemplar a diversidade. Assim, a estrutura escolar

torna-se um aspecto essencial na prática de uma educação inclusiva, colaborando para que haja respeito e aprendizagem plenos.

Consideramos ainda que, uma instituição de ensino se torna inclusiva quando se torna capaz de se organizar para atender alunos não apenas enquadrados nos conceitos de “normalidade”, mas também os portadores de necessidades especiais; e isso implica desde a adequação dos espaços físico-arquitetônicos e das acomodações, isto é: as salas de aula, a biblioteca, o pátio, os banheiros, os corredores e outros. Assim, os ambientes devem ser pensados e adaptados em função do conjunto dos alunos e não apenas daqueles considerados normais. (Fonseca e Santos, 2011, p. 03)

É preciso mencionar, também, a importância da participação das famílias no processo de inclusão, uma vez que tanto a escola quanto a família têm uma função essencial no que concerne à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A família, por ser a principal referência de afeto e acolhimento da criança, precisa buscar conhecimento sobre as particularidades do estudante, apoiando a escola no desenvolvimento de seu processo educacional. O suporte por parte da família é imprescindível para que se encontre as melhores ferramentas e práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento pleno da criança.

Há, também, um paradoxo na função da escola, que muitas vezes exige a participação e o engajamento da família, mas não oferece o adequado acolhimento aos estudantes com necessidades especiais. Essa lacuna pode ser descrita como barreiras arquitetônicas na escola, formação de professores insuficiente, e, muitas vezes, a falta dos próprios materiais pedagógicos necessários para um atendimento com qualidade. Assim sendo, para que a inclusão seja realmente efetiva, é essencial que haja diálogo e colaboração entre a família e a escola, de forma que ambas as partes se responsabilizem pela criação de um ambiente escolar que responda as reais necessidades dos educandos.

Qual o papel da família e da escola no contexto da inclusão? Na verdade, essa pergunta é muito importante, visto que muitas vezes a família não aceita ou ignora o problema, deixando a oportunidade de abrir espaço para o diálogo e possíveis soluções do problema. Assim sendo, por um lado a escola reclama a ausência da família na educação de seus filhos, mas no momento de colocar em prática muitas vezes a escola não tem condições e estruturas para acolher esses alunos. (Revista Educação Pública, 2023).

É importante salientar que a simples matrícula do estudante com necessidades especiais na sala de aula comum, sem planejamento e sem considerar suas reais necessidades, não consolida uma inclusão genuína, uma vez que é preciso compreender e respeitar as peculiaridades do educando, caso contrário, o estudante pode ser prejudicado em suas potencialidades de se desenvolver plenamente. Por isso, as políticas de inclusão precisam considerar quais são as melhores condições para proporcionar um bom ensino a todos, replanejando o currículo, propiciando

formação continuada e significativa para os professores, presença de profissionais especializados dentro das escolas para apoiar o quadro docente e recursos pedagógicos adequados, que atendam às reais demandas e necessidades de cada estudante.

Assim sendo, a inclusão não deve ser considerada um direito garantido com a simples matrícula do estudante na escola, mas deve ser vivenciada como um processo em andamento e aberto, propício a mudanças sempre que necessário, e que demanda colaboração de toda comunidade escolar.

Proporcionar a matrícula do estudante na escola não garante sua permanência. Por isso, deve-se trabalhar para que haja uma inserção efetiva e aprendizagem significativa, ou seja, para que o público-alvo da educação especial se sinta parte da escola. Para isso, é preciso rever a didática, as metodologias, recursos pedagógicos e garantir um ambiente em que o educando se sinta, realmente, acolhido.

Só é possível considerar uma escola inclusiva, quando esta é adequada ao público que atende, com o reconhecimento de que cada um tem sua individualidade e pode precisar de recursos diferentes para aprender. Por isso, é preciso considerar que a educação inclusiva, na prática, requer debate, planejamento e práticas significativas, que garantam o direito de todos à aprendizagem.

No cerne dessa discussão tem algo que deve ser afirmado com firmeza, isto é, o que deve ser combatido, com veemência, é a inclusão arbitrária, mais conhecida como “encaixe” sem considerar as necessidades e possibilidades do novo aluno que chega a uma determinada classe. E assim, o alvo deverá ser sempre a busca de condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que compõem as classes comuns. Nesse sentido, quando a questão ensino-aprendizagem é levada a sério tanto os recursos das divisões em subgrupos como a atenção e instrução rigorosamente individualizadas devem ser instrumentos fortemente aliados da escola e do educador inclusivo. (Fonseca e Santos, 2011, p. 11)

Ao longo do tempo, o nosso sistema de ensino se configurou como excludente, fazendo distinções entre os estudantes, que eram classificados a partir de uma ideia de normalidade, criando, cada vez mais, uma cultura de preconceito e desigualdade, que culminava em uma massiva evasão escolar. Essa prática fazia com que muitas crianças e adolescentes desistissem dos estudos, não apenas aqueles que seriam público-alvo da educação especial, mas, também, os que, por algum outro motivo, tinham dificuldades de aprendizagem. Assim, pode-se dizer que, em seu histórico, o ensino no Brasil foi caracterizado pela adoção de modelos de normalidade e padrões de inteligência, discriminando aqueles que, de alguma forma, aprendiam de maneira diferente, ou precisavam de métodos diferentes para aprender.

Hoje em dia, na era contemporânea, houve uma grande evolução no que diz respeito às políticas públicas voltadas à educação, ao menos em comparação às décadas anteriores. Nos

tempos atuais, há muitas práticas pedagógicas advindas de políticas que visam a inclusão e a educação especial. Um exemplo é a legislação que prevê a matrícula de todas as crianças, independentemente de suas características em classes comuns e o acompanhamento educacional especializado (AEE) para aqueles que necessitam, realizado no contraturno. Todas essas alterações em nosso sistema de ensino apontam para uma grande evolução nas políticas educacionais, voltadas, cada vez mais, para a equidade e a inclusão social, eliminando discriminações e preconceitos que impediam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade. (Kassar, 2011,p.16)

Sabe-se que a inclusão escolar, por mais que ainda gere incertezas quanto ao seu futuro, significa uma mudança essencial, embasada em importantes preceitos éticos. Muitos profissionais das redes de ensino sentem-se duvidosos quanto à possibilidade das práticas pedagógicas a que estão acostumados sofrerem grandes transformações. Entretanto, a política de educação especial, que possibilita tanto a aprendizagem quanto a interação social às crianças e adolescentes com necessidades especiais, é considerada uma evolução da qual não se pode regredir, uma vez que está entrelaçada a direitos sociais, como igualdades, equidade e garantia de uma educação plena.

A engrenagem dessa nova perspectiva não opera apenas com teorias, mas com reais práticas sociais e pedagógicas. A política de educação especial propicia instituições escolares acessíveis, que respeitam e valorizam as diferenças, ensinando, dessa forma, a todos os estudantes, princípios éticos que envolvem respeito e colaboração.

Permitindo que todos tenham acesso à educação e desenvolvam suas potencialidades, a educação especial corrobora o princípio de garantias sociais da educação, que deve proporcionar participação efetiva para todos os estudantes matriculados. Dessa forma, apesar das incertezas, sua consolidação é considerada não só necessária, mas proveitosa para toda a sociedade.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. (Mantoan, 2011, p. 18).

Entretanto, para que haja efetivamente a inclusão escolar, é preciso aprimorar esse processo que ainda está se desenvolvendo. Isso pode ocorrer por meio da formação continuada de professores e com a oferta de uma variedade maior de recursos pedagógicos necessários a cada especificidade, considerando a variedade de estudantes matriculados nas escolas. A consolidação da educação especial não se limita a inserir pessoas com necessidades especiais nas salas de aula, mas, além disso, garantir seu pleno desenvolvimento por meio de ações eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a educação especial é imprescindível porque, dessa forma, pode-se entender que a inclusão vai muito além da matrícula e permanência de estudantes com necessidades na escola, mas diz respeito à promoção de condições para sua aprendizagem e convivência plenas. Esses aspectos abrangem um olhar sensível e ético sobre a valorização das diferenças e o quanto a experiência pessoal de cada estudante pode enriquecer o ambiente escolar. Para isso, é essencial oportunizar a mesma qualidade de ensino a todos, ainda que suas especificidades necessitem de outros apoios e recursos. Quando se compreende a essência da inclusão escolar, é possível vislumbrar que esse direito promove uma transformação em toda sociedade em termos éticos e de respeito às diferenças.

Refletir sobre a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva é de suma importância, visto que reconhecer o significado de inclusão e compreender seus princípios, contribui para percebermos o quanto é essencial investirmos em ações que, de fato, fomentem a efetivação de uma educação para todos. (Brasil Escola, s.d)

É essencial que escola e sociedade se unam em prol das ações necessárias à sua efetivação, como em formação continuada de professores e funcionários, o cuidado com barreiras arquitetônicas e de comunicação que dificultam o pleno acesso e participação dos estudantes com necessidades e recursos pedagógicos adequados, de forma que todos tenham a real oportunidade de ter uma aprendizagem significativa. Dessa forma, a construção de uma educação democrática, que respeita e valoriza toda a diversidade social estará cada vez mais próxima, reduzindo desigualdades e promovendo a equidade.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Flaviano; SANTOS, Jorginaldo Calazans. **A Educação Especial e seus desafios**. V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, p. 01-12, set. 2011.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR., n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MARTINS, Vanessa da Silva. **Educação Especial e Inclusiva: um olhar reflexivo dentro de um contexto educacional excludente**. Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-especial-e-inclusiva-um-olhar-reflexivo-dentro-de-um-contexto-educacional-excludente.htm>. Acesso em: 03 nov. 2024.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu; ABREU, Cristiana Silva de; OLIVEIRA, Neuzenir Silva de Abreu; OLIVEIRA, Santino de. **Educação Especial no contexto escolar: inclusão e desafios**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 18, 16 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/18/educacao-especial-no-contexto-escolar-inclusao-e-desafios>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MANTOAN, M.T.E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Pedagogia ao Pé da Letra, in Educação, Educação Especial. 25 março 2011.

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR



EDUCATION AND FAMILY: THE INFLUENCE OF FAMILY PARTICIPATION IN SCHOOL 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 objetivo analisar a importância da participação da família no processo educacional e seus impactos no desenvolvimento escolar da criança. Parte-se do entendimento de que a educação é um processo contínuo que se inicia no ambiente familiar, sendo a escola responsável por ampliar e sistematizar os conhecimentos adquiridos. Os resultados apontam que o envolvimento familiar contribui significativamente para o rendimento acadêmico, a formação de valores, a socialização e o equilíbrio emocional dos alunos. Observou-se que a ausência de participação dos responsáveis pode gerar desmotivação, baixo desempenho e dificuldades de convivência no ambiente escolar. Conclui-se que a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento integral do educando, sendo papel das instituições de ensino promover ações que estimulem o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade no processo formativo.

Palavras-chave: Educação; Família; Desenvolvimento escolar; Parceria; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of family participation in the educational process and its impacts on the child's school development. It starts from the understanding that education is a continuous process that begins in the family environment, with the school being responsible for

expanding and systematizing the acquired knowledge. The results indicate that family involvement contributes significantly to academic performance, the formation of values, socialization, and the emotional balance of students. It was observed that the absence of parental participation can generate demotivation, low performance, and difficulties in coexistence in the school environment. It is concluded that the partnership between school and family is essential for the integral development of the student, and it is the role of educational institutions to promote actions that encourage dialogue, listening, and co-responsibility in the formative process.

Keywords: Education; Family; School development; Partnership; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de formação humana que se inicia no ambiente familiar e se amplia no contexto escolar. É no seio familiar que a criança experimenta os primeiros espaços de socialização e aprendizado, constrói valores, atitudes e comportamentos que influenciam diretamente sua relação com o conhecimento e o meio social. Nesse sentido, o envolvimento familiar no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, favorecendo tanto a aprendizagem escolar quanto o equilíbrio emocional e social.

O papel da escola, enquanto instituição educacional, é de complementar o papel da família e ampliar as experiências vivenciadas no âmbito familiar, no entanto, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais efetivo quando há parceria entre ambas as instituições, contando com plena participação da família em todos os momentos. A ausência de diálogo e cooperação entre escola e família pode comprometer o desenvolvimento pleno do aluno, gerando desmotivação, dificuldades de aprendizagem e comportamentos desajustados.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, reforçando a ideia de corresponsabilidade entre essas duas instâncias na formação dos cidadãos (BRASIL, 1988). Dessa forma, compreender a influência da participação familiar no desempenho escolar é essencial para o fortalecimento das práticas educativas e para a construção de uma educação mais humanizada e inclusiva.

Diante desse contexto, o principal objetivo desse artigo será analisar, por meio de uma revisão literária, a importância e influência da participação da família no desempenho escolar da criança, visando compreender seus impactos em seu desenvolvimento global.

No primeiro item, discutiremos sobre a família como base de formação do sujeito, trazendo a contribuição de diversos autores a respeito do tema, assim como variados estilos de família e seus impactos na formação do indivíduo. No segundo item, discorreremos sobre a relação entre escola e família, finalizando no último item ao reforçar sobre a relevância da participação da família na vida escolar do indivíduo. Nas considerações finais, faremos uma análise de todas as informações levantadas pela pesquisa, apontando os principais impactos que a participação ou ausência da família causam na vida acadêmica do estudante.

A FAMÍLIA COMO BASE DE FORMAÇÃO DO SUJEITO

A família é o primeiro núcleo social no qual o ser humano está inserido, e por isso, possui um papel fundamental na formação do sujeito, bem como no comportamento, identidade e valores. É dentro do contexto familiar que a criança tem as primeiras experiências de convivência, de aprendizado e construção afetiva, elementos essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 226, reconhece a relevância da instituição familiar ao afirmar que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (BRASIL, 1988). Essa perspectiva reforça que a família é essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo o primeiro espaço de construção de vínculos afetivos e de formação de valores éticos e morais.

Szymmanski (2010 apud NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 2) concebe a família como uma das instituições responsáveis pelas suas primeiras interações sociais, pelo processo de socialização que ocorre, inicialmente, pela transmissão de valores, crenças e outros saberes importantes para a formação dos sujeitos sociais. Desta forma, os pais se destacam como transmissores e os filhos como receptores em meio a um conjunto de práticas socializadoras.

De acordo com Nascimento *et al* (2021, p. 6) a

Como instituição social, a família é definida pelas funções sociais que se espera que ela cumpra: reproduzir e socializar os jovens, regular o comportamento social, agir como grande centro de trabalho produtivo, proteger os filhos e proporcionar apoio emocional aos adultos, servindo como origem de status atribuído, como etnicidade e raça. Embora a forma das instituições familiares varie muito de uma sociedade ou período histórico a outros, as funções básicas da família parecem ser razoavelmente constantes e quase universais. Há uma diferença entre a família como instituição e as famílias individuais existentes em qualquer dado tempo na sociedade. Como instituição é um modelo abstrato que descreve sua organização e atividades. Em muitas sociedades, por exemplo, a instituição descreve um ambiente seguro e protegido para os filhos, mesmo que a realidade da vida em algumas delas inclua muitas vezes maus-tratos e descaso. A incapacidade de perceber a brecha entre ideais e realidade tem consequências sociais importantes. Como sistemas sociais, as famílias variam em suas características estruturais, o que, por seu lado, acarreta grandes variações na vida familiar (JHONSON, 1997, p. 194-196, apud SILVA *et al*, 2019, p. 129).

A família é a principal responsável por promover a educação dos filhos. É nela onde são construídos os primeiros vínculos afetivos e onde ocorre a transmissão dos valores morais e sociais que servirão de base para a construção social e comportamental do indivíduo. (NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 6). Segundo Reis (p. 99) destaca a importância da família, tanto no que se refere às relações sociais quanto na vida emocional de seus membros. Para o autor “é na família, mediadora entre o

indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social.”

De acordo com Minuchin (1985, 1988 apud FACO, MELCHIORI, 2009, p. 123) a família é como um sistema organizacional, com valores, crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente à transformação da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo. Conforme a sociedade muda, o sistema familiar também muda, já que todos os seus membros podem ser afetados por pressão interna ou externa, possibilitando a mudança com a finalidade de assegurar o crescimento psicossocial de seus membros.

Nas palavras de Nascimento *et al* (2021, p. 7) uma das responsabilidades da família também é de atuar na construção de autoestima da criança, criando assim sentimentos positivos de segurança e pertencimento. Segundo os autores “As relações existentes entre os pais e os filhos podem ser identificadas aqui como centrais na formação social, afetiva e cognitiva dos sujeitos ainda na infância, sendo nestas relações que as crianças manifestam suas primeiras emoções acerca dos laços afetivos.” Para Soifer (1983, p. 23 apud BALTAZAR, 2006, p. 31):

Família pode ser definida, como estrutura social básica, com entrelaçamento diferenciado de papéis, integrada por pessoas que convivem por tempo prolongado, em uma inter-relação recíproca com a cultura e a sociedade, dentro da qual se vai desenvolvendo a criatura humana, premida pela necessidade de limitar a situação narcísica e transformar-se em um adulto capaz, a DEFESA DA VIDA é seu objetivo primordial.

No que se refere à função social da família, Baltazar (2006, p. 129) define que não há como “engessar” ou “balizar” o conceito de família, sendo necessária uma perspectiva mais cautelosa em prol da quantidade de pessoas que constituem o núcleo familiar. “Torna-se fundamental aprofundar-se na função exercida por cada um dos integrantes da família, compreender como se constroem os vínculos afetivos, como se sustentam seus relacionamentos e as modificações impressas historicamente.” O autor ainda refere, em seus estudos, alguns exemplos de família, elencados abaixo:

- *Família Matrimonial*: nasce de uma ordem social em que o estado e a igreja se viram no direito de interferir na vida das pessoas, assumindo uma postura conservadora, cujos vínculos interpessoais passaram a necessitar de autorização do estado, cujo reconhecimento de “família” surgiria apenas por meio do matrimônio;
- *Família Informal*: Quaisquer vínculos entre homem e mulher que não fossem devidamente reconhecidos pelo matrimônio eram desconsiderados pela legislação, cujos vínculos eram considerados como “adultério” ou “concubinários” (DIAS, 2011 apud BALTAZAR, *et al*, 2006, p. 135);

- *Família ou União Homoafetiva*: Oriunda de uma relação existente entre pessoas do mesmo gênero, com objetivo de vínculo família;
- *Família Monoparental*: Refere-se a família constituída por apenas um dos pais e seus descendentes. “Essas entidades receberam essa nomenclatura para que assim seja ressaltada a presença de somente um dos pais na titularidade do vínculo familiar” (DIAS, 2011, apud BALTAZAR *et al*, 2006, p. 136);
- *Família Parental*: O autor define esse tipo de família como a convivência existente entre parentes que não sejam biologicamente da família, ou seja, há o vínculo de parentesco, porém não há vínculos de ascendência ou descendência;
- *Família Pluriparental*: Nasce a partir de eventos sociais como divórcio, desfazimento de vínculos familiares anteriores e criação de novos vínculos;
- *Família Paralela*: oriunda de um vínculo matrimonial ou de união estável que afronta a monogamia, mais conhecido como adultério;
- *Família Eudemonista*: Esse tipo de família são pessoas unidas pelo afeto e reciprocidade mútua, como no caso de amigos que moram juntos para dividir despesas, por exemplo. (ANDRADE, 2008 apud BALTAZAR *et al*, 2006, p. 138);
- *Família Unipessoal*: É uma família composta por apenas uma pessoa, cuja modalidade quebra o conceito de “família tradicional”, já que geralmente o termo família remete a cuidados, afeto e respeito mútuo dentre de um mesmo meio domiciliar (DIAS, 2011 apud BALTAZAR *et al*, 2006, p. 138).

Diante dessa análise, percebemos que embora haja estilos variados de família, cada qual com suas peculiaridades, infere-se que o núcleo familiar interfere diretamente no desenvolvimento pessoal e acadêmico do sujeito. Quando o ambiente familiar é acolhedor, equilibrado e participativo, contribui para a segurança emocional e o fortalecimento da autoestima da criança, favorecendo seu desempenho escolar e sua inserção social. De acordo com Sarti (2004):

A família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a autoimagem e a imagem do mundo exterior. Assim, é fundamentalmente como lugar de aquisição de linguagem que a família define seu caráter social. Nela, aprende-se a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer estende-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família.

Em contrapartida, a ausência de diálogo, o distanciamento afetivo e a falta de acompanhamento familiar podem comprometer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento pleno do sujeito. Assim, a família não deve ser vista apenas como um espaço de convivência, mas como um agente educativo essencial, cuja parceria com a escola é indispensável para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, reforçando a ideia de corresponsabilidade entre essas duas instituições na formação dos cidadãos (BRASIL, 1988). Dessa forma, entendemos que a educação não se limita ao espaço escolar, mas começa no ambiente familiar, pois é nele que a criança aprende a seus primeiros valores, hábitos e formas de convivência. Soifer (1983, p. 3 apud BALTAZAR, 2006, p. 31):

Os primeiros anos de vida de ensino cabem totalmente aos pais, ao passo que corresponde às crianças a função de aprender. A partir da entrada na escola fundamental, os filhos começam a trazer ensinamentos obtidos na escola, que transmitem aos pais. Tal situação começa a se ampliar na escola secundária e através da frequência a outros ambientes, nos quais os adolescentes vão aprendendo as noções relacionadas com o progresso científico. A partir da primeira juventude, a relação ensino-aprendizagem se equilibra entre pais e filhos, por partes iguais, como é de praxe em todo relacionamento humano.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019, p. 129) “É a relação acolhedora e atenta entre bebês, crianças, educadoras(es) e suas famílias/responsáveis que possibilita que atuem como protagonistas do processo educativo, ou seja, atores produtores de conhecimento.”

Dias (2012, p. 16) ressalta que características parentais, como a herança genética, por exemplo, os valores e as crenças, a profissão, entre outros, são fatores de influência direta das expectativas e crenças dos pais, que irão repercutir nas crenças e expectativas dos filhos quanto ao futuro, interferindo diretamente no êxito educativo.

O autor cita Marujo *et al* (2005) e Simões (2001) no que diz respeito à importância da família no rendimento escolar de seus componentes, reforçando que a interação entre escola e família aconteça num clima de atribuição de responsabilidades na educação dos filhos, no apoio à construção de competências, auxiliando o indivíduo no seu processo de realização pessoal e acadêmica.

A família é a primeira instituição na qual o ser humano é inserido desde o seu nascimento. O conceito de família e de modelos familiares ao longo do tempo passou por muitas transformações, porém, sua função social permaneceu a mesma. A família é a principal responsável por promover a educação dos filhos. É nela onde são construídos os primeiros vínculos afetivos e onde ocorre a transmissão dos valores morais e sociais que servirão de base para a construção social e comportamental do indivíduo. (NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 6).

Picanço (2012, p. 16) diz que a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente.

A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade. Segundo Carvalho (2004):

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana, cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social, transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Leite e Tassoni (2002 apud POLONIA, DESSEN, 2005) salientam que quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua.

De acordo com Libâneo (2001), a educação é uma prática social que se realiza em diferentes espaços, sendo a família e a escola contextos complementares na formação do indivíduo. A parceria entre essas instituições favorece o acompanhamento do processo de aprendizagem, a valorização do conhecimento e o fortalecimento dos vínculos afetivos e de confiança entre crianças, educadores e responsáveis.

Sabemos, portanto, que quando se estabelece um vínculo entre escola e família, é possível perceber uma melhora no desempenho acadêmico do aluno, em seu comportamento e em sua autoestima. Assim, a escola precisa promover estratégias que envolvam a participação das famílias em seu cotidiano, por meio de reuniões, projetos e canais de diálogo que incentivem o envolvimento dos responsáveis na trajetória escolar dos filhos.

IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO

Como supracitado, a família exerce grande influência no desempenho do aluno como um todo, desde a sua vida pessoal como autoestima, autoconfiança, autonomia, como no desempenho escolar. Assim, é possível reconhecer o quanto a participação da família na escola pode contribuir positivamente ou não para o seu desenvolvimento acadêmico.

Segundo Libâneo (2001), a ação educativa não se limita à escola, mas estende-se ao contexto familiar, sendo indispensável que haja uma articulação entre essas duas instâncias formadoras.

Quando a família acompanha de perto o desenvolvimento escolar, participa de reuniões, projetos e mantém diálogo constante com professores, favorece-se um ambiente de apoio que estimula o aprendizado e o equilíbrio emocional do aluno.

Por outro lado, podemos identificar o quanto a ausência desse envolvimento familiar pode afetar negativamente o desempenho escolar do aluno, isso porque, de acordo com Abadio e Ferreira (2023) “O desamparo da família em relação à vida escolar do aluno pode dificultar o seu processo de aprendizagem, fazendo com que o indivíduo não receba estímulos necessários para se dedicar aos estudos e pesquisas propostas pela escola.”

Os autores ainda afirmam que, mesmo com o estímulo da equipe docente na escola, se o ambiente familiar não for acolhedor e apoiador, a retenção dos conhecimentos pode se tornar lenta e defasada, pois “dessa forma, esta defasagem irá trazer o retorno negativo ao ambiente escolar, no qual o aluno poderá encontrar dificuldades de compreender os conteúdos.”

Portanto, é indispensável a participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus responsáveis estão acompanhando de perto o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar, perguntando como foram as aulas, questionando as tarefas, etc. tendem a se sentir mais seguras e em consequência apresentam um melhor desempenho nas atividades escolares (SOUZA, 2009, p.15 apud ABADIO, FERREIRA, 2023).

Na opinião de muitas famílias, educar é uma tarefa da escola e dos professores, já para muitos professores, a educação seria tarefa da família. No entanto, a única diferença existente entre as duas instituições é a função social que cada uma ocupa no processo educativo. Por essa razão, a função de educar não pode ficar apenas na responsabilidade da escola ou apenas na responsabilidade da família. A criança necessita de estímulos e de mediadores que auxiliem na construção do saber. (AMARAL, 2013 apud NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 10).

De acordo com Amaral (2013 apud NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 10) a escola precisa do apoio dos pais para dar continuidade ao desenvolvimento integral da criança e auxiliar os filhos nas tarefas escolares, e a família precisa ensinar valores e princípios para que os alunos ao chegarem à escola saibam conviver com a diversidade. Nas palavras de Silva e Coutinho (p. 95):

Quando se fala sobre a necessidade da família ser participativa, mas isso ativamente, na vida escolar de seus filhos, está se falando em aprendizagem, em resultados educativos, o papel da família não pode estar em segundo plano na educação. Mesmo quando se fala em educação formal, aquela que é função primordial da escola, pois muitas vezes a família atribui somente à escola a tarefa de educar seus filhos e diante das atuais necessidades das crianças fazem se necessárias novas alternativas para melhorar a relação família e escola e promover consequentemente ganhos no processo de aprendizagem dos alunos.

Abadio e Ferreira (2023) trazem a importância da afetividade no processo de aprendizagem, ressaltando que essa afetividade também acontece no meio familiar, não somente na escola. Os autores apontam a necessidade de estímulos de aprendizagem por causa da família, bem como auxílio nos deveres de casa, no diálogo, no suporte às dúvidas da criança. Para os autores “O distanciamento da família na vida escolar, ocasiona a ruptura ou a escassez da afetividade que é um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem.”

A afetividade familiar é essencial para a construção de conceitos e concepções que conduzem o indivíduo na vida em sociedade, os laços afetivos podem ser consolidados quando há participação contínua da família. A privação de afeto, e colaboração familiar produzem desinteresse na criança, pois ainda que possa lidar sozinha com os desafios no processo de desenvolvimento da aprendizagem, dificilmente haverá maturidade suficiente para perseverar de forma independente da família. No tocante à essas dificuldades, o aluno está sujeito a situações de inconstância e desalento, sendo que, a longo prazo resulta em baixa frequência às aulas e o abandono escolar.

Na análise de Firman, Santana & Ramos (2015 apud ABADIO, FERREIRA, 2023) cabe à família ensinar valores éticos e morais e à escola, atribuem a função de alinhamento, aperfeiçoamento desses valores e os converte para a formalidade. A ausência dos pais, na opinião dos autores, propicia a indisciplina e diversos outros fatores desfavoráveis ao desenvolvimento de aprendizagem.

É necessário que a família compreenda a sua relevância na vida escolar da criança e seja participativa em todos os momentos, não restringindo o seu papel a apenas impor que a criança faça as atividades, mas se esforçar com ela, mostrar os caminhos, se interessar por sua vida escolar e mostrar a ela o quanto se importa com seus avanços e seu desempenho acadêmico. (ABADIO, FERREIRA, 2023).

Assim, entendemos que o diálogo entre escola e família deve ser contínuo e pautado no respeito entre ambas as partes, na escuta e cooperação. Esta parceria tende a contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, não apenas de conhecimento, mas também de valores, atitudes e convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo analisar a importância da participação da família na vida escolar do aluno, tendo como metodologia a revisão literária a respeito do tema.

A pesquisa evidenciou que a família é a primeira instituição da qual a criança faz parte e que nela estão intrínsecos as primeiras crenças e valores que serão desenvolvidos pela criança ao longo

da vida e influenciam diretamente em sua vida escolar. A escola, por sua vez, complementa esse processo, oferecendo condições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno.

A participação ativa da família na vida escolar do aluno, fortalece o vínculo entre escola e comunidade, além de contribuir com o processo de aprendizagem do indivíduo, construindo assim uma educação de qualidade. O diálogo constante entre pais e educadores favorece não apenas o rendimento acadêmico, mas também o equilíbrio emocional, a autoestima e a autonomia da criança, refletindo em um desenvolvimento global mais saudável.

A pesquisa também demonstrou os aspectos negativos da ausência de participação das famílias na vida escolar dos alunos. Quando o ambiente familiar não é acolhedor, não apoia, desestimula o aluno, contribui para a construção de uma autoimagem negativa do sujeito, o que desfavorece completamente o seu desempenho escolar.

A afetividade é um dos pontos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem e muitas famílias, atribuem esse papel apenas à escola, quando na verdade, ambos precisam realizar isso em parceria, pois quando um estimula e outro não reforça esses estímulos, a tendência ao fracasso escolar aumenta significativamente.

A família precisa acompanhar o aluno em todo o processo e desenvolvimento escolar, dar suporte quando a criança apresenta dúvidas, auxiliar nos deveres de casa, demonstrar interesse pelo que acontece em sua vida escolar, não apenas impondo que a criança realize as tarefas. Participar das reuniões também demonstra esse interesse, faz com que a criança se sinta notada, amada e acolhida por aquela família que prioriza o seu desempenho escolar.

Manter uma escuta ativa e respeito mútuo também foi apontado pela pesquisa como um dos fatores mais importantes no processo de parceria entre escola e família, pois fortalecendo esse vínculo é possível garantir uma formação integral, baseada em princípios de respeito, diálogo e valorização do ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ABADIO, R.P. FERREIRA, B.M. Família e escola como contribuintes da formação global do aluno. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 9, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/989>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- BALTAZAR, J.A. MORETTI, L.H.T. BALTAZAR, M.C. *Família e escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CARVALHO, M.E.P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nz4YCKy5vtkF8NKYSsVHWTr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2025.

- DIAS, C.A.R. *A família na formação da identidade: orientações de futuro*. 2012. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2012.
- FACO, V.M.G. MELCHIORI, L.E. Conceito de família: adolescentes de zona rural e urbana. In: VALLE, T.G.M. *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 222p.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, F.E.M. *et al.* A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, Viçosa, v. 32, n. 2, p. 01-24, 2021. Disponível em: [d110c7732e176e85e5e9cf48e12affa1a0cb.pdf](https://doi.org/10.110c7732e176e85e5e9cf48e12affa1a0cb.pdf). Acesso em: 02 nov. 2025.
- PICANÇO, A.L.R. *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. 2012. 152f. Relatório (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Escola Superior João de Deus, Lisboa, 2012.
- POLONIA, A.C. DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- REIS, J.R.T. Família, emoção e ideologia. *Psicologia social: o homem em movimento*, v. 8, p. 99-124, 1984. Disponível em: [LIVRO - Psicologia social - o homem em movimento - LANE Silvia CODO Wanderley Orgs-libre.pdf](https://www.scribd.com/document/444444444/LIVRO-PSICOLOGIA-SOCIAL-O-HOMEM-EM-MOVIMENTO-LANE-SILVIA-CODO-WANDERLEY-ORGS-LIBRE-PDF). Acesso em: 02 nov. 2025.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME, 2019.
- SARTI, C.A. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, v. 15, n. 3, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- SILVA, C.A. *et al.* O conceito de família sob as novas perspectivas sociais. *Revista Científica UNAR*, Araras, v. 19, n. 2, p. 126-141, 2019. Disponível em: [8 O CONCEITO DE FAMILIA SOB AS NOVAS PERSPECTIVAS SOCIAIS.pdf](https://www.scribd.com/document/444444444/8-O-CONCEITO-DE-FAMILIA-SOB-AS-NOVAS-PERSPECTIVAS-SOCIAIS-PDF). Acesso em: 04 nov. 2025.

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS DE AREIA COMO ABORDAGEM COMPLEMENTAR À DISLEXIA

THE RELEVANCE OF WORKING WITH SANDPLAY AS A COMPLEMENTARY APPROACH TO DYSLEXIA



AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção de São Paulo – UNIFAI (2015); Especialização "Latu Senso" em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Metropolitana Unidas – FMU (2021).

RESUMO

O objetivo deste artigo é explorar a dislexia em conexão com a abordagem do jogo de areia Junguiano, desenvolvido por Dora Maria Kalff. Este método psicoterapêutico foca no fortalecimento da autoestima e no autoconhecimento, permitindo uma projeção das dificuldades do indivíduo e promovendo novas aquisições por meio de atividades lúdicas e terapêuticas. O texto está organizado em seções que tratam desse contexto psicopedagógico, com ênfase na dislexia, analisando diversas situações e considerando as reais necessidades do paciente, isto é, suas conquistas e os aspectos que precisam ser trabalhados para um aprimoramento no seu desenvolvimento. E, a escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

Palavras-chave: Dislexia; Educação; Areia.

ABSTRACT

The objective of this article is to explore dyslexia in connection with the Jungian sandplay approach, developed by Dora Maria Kalff. This psychotherapeutic method focuses on strengthening self-esteem and self-knowledge, allowing for a projection of the individual's difficulties and promoting new acquisitions through playful and therapeutic activities. The text is organized into sections that address this psychopedagogical context, with an emphasis on dyslexia, analyzing various situations and

considering the patient's real needs, that is, their achievements and the aspects that need to be worked on for improvement in their development. The writing of this article is based on bibliographic research on the subject.

Keywords: Dyslexia; Education; Sandplay.

INTRODUÇÃO

Diante do contexto atual da educação, onde os obstáculos ao aprendizado estão dificultando a compreensão e a assimilação do conhecimento, torna-se fundamental a utilização de abordagens e recursos específicos.

Isso não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sistema de escrita, à alfabetização matemática e à iniciação científica, mas também abrange aspectos de autoconhecimento e autoestima, que são inseparáveis do processo de aprendizado.

Entre os recursos que abordam essas dificuldades, destaca-se a psicopedagogia, que utiliza o jogo como uma forma de intervenção psicoterapêutica. Essa abordagem lúdica assume um papel significativo, pois ajuda a revelar conteúdos que o indivíduo possui, sejam estes evidentes ou não.

Este trabalho tem como meta apresentar uma ferramenta educativa, o jogo de areia com base na teoria de Jung, que serve como um meio de desenvolver a autoestima e promover o autoconhecimento.

Assim, este artigo abordará a dislexia no contexto da terapia Junguiana, focando em estratégias de mediação destinadas a promover o autoconhecimento e a fortalecer a autoestima.

DESENVOLVIMENTO

O jogo de areia, que se baseia na abordagem desenvolvida no universo de Margareth Rosenfeld, foi criado por Dora Maria Kalff, uma psicoterapeuta suíça influenciada pela psicologia junguiana. Kalff aprimorou a técnica original ao incorporar o uso do brinquedo na avaliação psicológica de crianças e adultos.

De acordo com Kalff (1980), o jogo de areia vai além de ser uma simples técnica terapêutica; é uma forma dinâmica que torna concretos e visíveis os elementos da imaginação. O indivíduo é incentivado a selecionar miniaturas e uma caixa, podendo usar a água em uma das opções, o que permite uma exploração lúdica da plasticidade e a identificação de aspectos significativos do processo.

Esse método de ludoterapia foca no fortalecimento da autoestima e do autoconhecimento. Ele utiliza duas caixas de areia, uma contendo areia úmida e a outra areia seca, além de miniaturas de animais, pessoas, veículos, casas e outras coleções que simbolizam diferentes aspectos da vida.

No que diz respeito à caixa de areia, destaca-se que se trata de um procedimento ou abordagem que considera a aplicação de métodos nas técnicas projetivas.

Pode-se afirmar que é o percurso a seguir para alcançar um psicodiagnóstico. Em outras palavras, empregam-se todas as ferramentas disponíveis para que o indivíduo tenha um aproveitamento mais eficaz em todos os procedimentos utilizados na terapia.

Ao falar sobre a ideia de projeção, estamos nos referindo ao ato de um indivíduo refletir características de sua própria identidade. Nesse contexto, o terapeuta possui um conjunto mais amplo de recursos durante sua análise.

A psicoterapia busca minimizar as questões emocionais dos pacientes. No caso da dislexia, onde a autoestima pode estar comprometida, busca-se implementar estratégias que ajudem da melhor forma a criança.

Ao se envolver em uma jornada de autocompreensão e valorização pessoal, o indivíduo frequentemente descobre habilidades que antes não conhecia. Dessa forma, ele adquire novas competências e um estilo singular, permitindo-lhe identificar novos direcionamentos em sua vida.

O jogo de areia, enquanto abordagem terapêutica, auxilia na exploração e reconhecimento das lacunas da criança, permitindo que suas verdadeiras necessidades sejam reveladas. Como técnica projetiva, ele traz à tona os conflitos internos, abrangendo questões familiares, emocionais e tanto intra quanto interpessoais.



Fonte: <https://elisabethzimmermann.com.br/index.php/2020/12/14/a-tecnica-da-caixa-de-areia/>.

Acesso em: 25 set. 2025.

Desde a apresentação das formas e tamanhos, passando pelas personagens e suas organizações, até a disposição dos elementos do cenário, todos esses detalhes revelam o estado interior do paciente.

Os seguidores da psicologia junguiana argumentam que o terapeuta deve possuir um profundo entendimento dos símbolos, capaz de interpretar tanto os conteúdos manifestos quanto os ocultos

que transitam entre o inconsciente e o consciente do cliente. Isso permite a criação de uma dinâmica na relação entre terapeuta, paciente e sua criança interna.

O fundamental é conectar-se com as emoções, visando o autoconhecimento e, conseqüentemente, um modo renovado de aprender. O jogo de areia se apresenta como uma abordagem lúdica, simbólica e meditativa, permitindo ao paciente desenvolver novas habilidades, além de reviver imagens e situações, fortalecendo assim sua capacidade de se expressar.



Fonte: <https://psike.pt/caixa-de-areia/>. Acesso em: 25 set. 2025.

Ao empregar o jogo de areia como recurso para dislexia, é fundamental destacar a necessidade de obter um laudo médico. Esse documento é essencial, pois somente com ele é possível confirmar se a pessoa realmente apresenta dislexia, permitindo assim o início do tratamento psicoterapêutico.

A psicopedagogia explora as possíveis razões pelas quais os alunos não estão aprendendo, e a dislexia é uma condição comum nas instituições de ensino. Entretanto, por não apresentar sintomas físicos evidentes, sua identificação e diagnóstico se tornam mais desafiadores, dificultando o acesso a intervenções adequadas para o indivíduo.

Ao empregar o jogo de areia como um recurso terapêutico, ocorre uma troca significativa entre o terapeuta e o jogo. Essa interação entre o paciente e a caixa de areia é essencial nesse contexto, como afirma Ammann: "No Jogo de Areia, em um espaço reduzido, acontece o que o ser humano essencialmente necessita, que é transformar, ou seja, concretizar a energia amorfa de seu universo."

No jogo de areia, todos os métodos de criação do ambiente são simbolicamente analisados. Jovchelovitvh afirma que "por meio dos símbolos, diferentes elementos podem se relacionar entre si e se entrelaçar; isso possibilita uma diversidade sem limites".



Fonte: <https://psychcentral.com/health/sand-tray-therapy>. Acesso em: 25 set. 2025.

Assim que o indivíduo com dislexia inicia a construção de seu ambiente na caixa de areia, utilizando tanto o olhar quanto as mãos, o terapeuta analisa cuidadosamente se ele consegue identificar lateralidade, habilidades de praxia fina, além de sua capacidade de concentração e atenção.

Também se observa a interação do paciente consigo mesmo e com os outros, sua autoestima, preferências, comunicação não verbal, e aspectos relacionados à dislexia, a fim de formular hipóteses para intervenções futuras.

O indivíduo constrói visões sobre sua identidade e necessidades reais, ao mesmo tempo que traz à tona os conflitos relacionados à dislexia. Após a conclusão do jogo, durante os momentos de reflexão, o terapeuta analisa a memória verbal de longo prazo do indivíduo e seus aspectos visuais perceptivos, enquanto este comenta sobre suas experiências ao revisitar sua produção.

A psicopedagogia está relacionada a intervenções nesse campo, sendo que há tanto um método quanto um indivíduo guiando esse processo, visando aprimorar as condições de aprendizagem. Nesse contexto, a prática pedagógica serve como um ponto de partida para as construções que o indivíduo realiza, além das que surgirão em função das intervenções efetuadas.

Estas práticas educativas devem promover um ciclo de ação, reflexão e nova ação, onde ocorre um conflito ou uma desarmonia até se alcançar um entendimento mútuo.

Para atuar na área psicopedagógica, é essencial desenvolver uma perspectiva singular em relação ao atendimento de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Desde o momento da procura pelo suporte, incluindo a entrevista inicial, anamnese,

EOCA e a elaboração de relatórios, é fundamental garantir que o atendimento inicial seja feito de maneira apropriada.

Ao abordar a dislexia, é essencial descobrir uma abordagem mais eficaz para desenvolver os conceitos de aprendizado. É imprescindível que o relatório do médico especialista, as avaliações de leitura e escrita, o diálogo com a família, atividades projetivas e hipóteses específicas sejam realizados em conjunto com a intervenção relacionada ao jogo de areia.

Durante a aplicação da intervenção psicopedagógica com o uso do jogo de areia, o terapeuta observa sem interferir, reservando a análise para após a sessão. Após o término, algumas fotos do arranjo criado são tiradas, prestando atenção tanto aos conteúdos evidentes quanto aos ocultos, além dos pormenores projetados. Consoante Weinrib (1983, p. 78): “Ao expressar sua fantasia, o paciente a projeta nas miniaturas”.

Após a sessão, o terapeuta pode analisar os cenários criados em busca de insights, que servirão de guia para formular perguntas ao paciente a fim de esclarecer o que foi representado na caixa de areia. Essa discussão busca entender os motivos e as circunstâncias, especialmente em casos de dislexia, e avaliar se o paciente conseguiu alcançar suas metas e qual a repercussão do cenário criado.

É necessário considerar que as interpretações acontecem o tempo todo, onde cada parte do jogo de areia representa um aspecto da hipótese diagnóstica.

Todos os instrumentos e dispositivos empregados nas intervenções psicopedagógicas precisam ser considerados, pois essa reflexão psicopedagógica contribui para a internalização de abstrações.

A areia: Representa os elementos da natureza (Ammann) e, tanto em sua forma úmida quanto seca, evoca o ato de brincar, oferecendo experiências táteis e emoções ocultas, conforme aponta Ammann.

As miniaturas utilizadas no jogo de areia simbolizam o cosmos, refletindo a essência da vida. Elas vão além de meras comparações, ganhando uma existência independente ao reproduzirem aspectos da realidade e permitindo que o indivíduo exprima tanto seus conteúdos ocultos quanto os evidentes.

Os entendimentos: Trata-se de uma avaliação do trabalho da criança, na qual ela revisita a criação do ambiente imaginado a partir das imagens. Conforme mencionado por Weinrib e referenciado por Fernandes.

A abordagem junguiana é uma jornada em direção ao autoconhecimento, promovendo a valorização pessoal e a percepção de si mesmo. Durante esse processo terapêutico, o paciente revela suas verdadeiras necessidades por meio de representações simbólicas, onde se relaciona com seus aspectos internos e externos, ligando pensamentos e sentimentos, além de equilibrar o consciente com o inconsciente, assim como sua realidade e suas possibilidades. O terapeuta atua como um “facilitador” nesse manejo emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo de areia (Sandplay), uma técnica terapêutica, tem se mostrado uma ferramenta valiosa no tratamento da dislexia. Para muitas crianças com o distúrbio, o aprendizado da leitura e da escrita é um desafio, pois os métodos tradicionais, focados na decodificação visual e auditiva, não se conectam com a forma como seu cérebro processa informações.

O uso da caixa de areia oferece um caminho alternativo, aproveitando o potencial do aprendizado multissensorial.

O que torna o jogo de areia tão eficaz é sua capacidade de ativar diferentes sentidos. O toque da areia, a construção de formas, a manipulação de miniaturas e a criação de cenários no espaço tridimensional permitem que a criança interaja com letras, palavras e narrativas de uma maneira que vai além do papel.

Ao moldar letras na areia, a criança não apenas as vê, mas também as sente fisicamente, o que reforça as conexões neurais e a memória muscular.

Essa abordagem não apenas auxilia na superação de dificuldades com a grafia e a leitura, mas também tem um impacto positivo no bem-estar emocional da criança.

A caixa de areia se torna um espaço seguro onde ela pode expressar frustrações e emoções sem a pressão da performance acadêmica. Ao criar narrativas e cenários na areia, a criança exercita sua criatividade e sua capacidade de contar histórias, habilidades que muitas vezes são ofuscadas pela dificuldade com a escrita.

O jogo de areia, portanto, atua como uma ponte entre a mente e a ação, transformando o aprendizado em uma experiência mais intuitiva, prazerosa e eficaz.

REFERÊNCIAS

AMMANN R. **A terapia do jogo de areia: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade**. São Paulo: Paulus; 2002.

CABUSSU, M. A. S. T. **Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas**. Rev. Psicopedag. [online]. 2009, vol.26, n.81, pp. 476-485. ISSN 0103-8486.

CRUZ, M. do C. C.; FIALHO, M. T. **A Caixa de Areia: Técnica projectiva e método terapêutico**. Rev. Análise Psicológica. Ano 1998. VL 2. Pg.231-24.

FERNANDES, A. M. B. **Diagnóstico psicopedagógico: uma experiência vivida no espaço de formação do curso de Psicopedagogia**. Rev. psicopedag. [online]. 2012, vol.29, n.88, pp. 3-9. ISSN 0103-8486.

FRANCO, A. and PINTO, E. B. **O mágico Jogo de Areia em pesquisa.** Psicol. USP [online]. 2003, vol.14, n.2, pp. 91-114. ISSN 0103-6564.

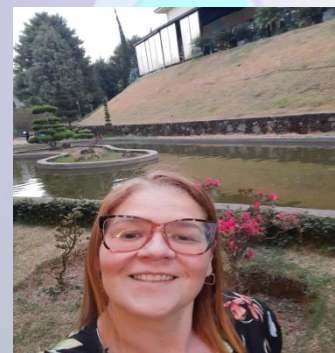
GERMANO, G. D. and CAPELLINI, S. A. **Desempenho de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em provas de habilidades metafonológicas (PROHFON).** J. Soc. Bras. Fonoaudiol. [online]. 2011, vol.23, n.2, pp. 135-141. ISSN 2179-6491.

GIOVANETTI, R. ;SANT'ANNA, P. A. **Estratégias de psicodiagnóstico. interventivo e apoio em crises adaptativas por meio do jogo de areia e da EDAO** Psicol. Reflex. Crit, ano 2005, VL. 3 ISSN 1678-7153.

LIMA SCOZ, B. J. **O Jogo de Areia (Sandplay): subjetividade e produção de sentidos.** Ciênc. cogn. [online]. 2008, vol.13, n.1, pp. 47-55. ISSN 1806-5821.

WEINRIB, E. L. **Images of the self: The sandplay therapy process.** Boston: Sigo Press. Disponível em: <http://www.csun.edu/~hcedp007/Weinrib-1983.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE CONTRIBUTION OF PLAY TO COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANA BELARA JULIO JUDICE ARAGÃO

Professora da rede municipal de São Paulo, graduada em Biologia pela Universidade Brás Cubas, graduada em Pedagogia pela Universidade nove de julho. Pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade São Luiz e Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela FALC.

RESUMO

O brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, configurando-se como prática fundamental para a construção do conhecimento e para a formação de habilidades cognitivas. Através das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem significados, desenvolvem raciocínio lógico, linguagem e criatividade, além de experimentarem situações que favorecem a socialização e a resolução de problemas. Diversos estudiosos, como Piaget e Vygotsky, destacam que o lúdico potencializa a aprendizagem, uma vez que permite a apropriação de conceitos por meio da experiência prática. Assim, o brincar não deve ser entendido apenas como recreação, mas como estratégia pedagógica capaz de articular o prazer, a imaginação e a descoberta com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Cognição. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

Play occupies a central role in the learning process and in the integral development of children in early childhood education, configuring itself as a fundamental practice for the construction of knowledge and for the formation of cognitive skills. Through play, children explore the environment, construct meanings, develop logical reasoning, language and creativity, in addition to experiencing situations

that favor socialization and problem-solving. Several scholars, such as Piaget and Vygotsky, emphasize that play enhances learning, since it allows the appropriation of concepts through practical experience. Thus, play should not be understood only as recreation, but as a pedagogical strategy capable of articulating pleasure, imagination and discovery with the teaching-learning process.

Keywords: Play. Early Childhood Education. Cognition. Development. Learning.

INTRODUÇÃO

A infância representa um período essencial no desenvolvimento humano, sendo caracterizada pela intensa capacidade de aprender, descobrir e interagir com o mundo ao redor. Nesse contexto, o brincar surge como elemento estruturante da experiência infantil, assumindo relevância pedagógica ao promover não apenas a diversão, mas também o desenvolvimento cognitivo e social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como direito fundamental da criança, reforçando a necessidade de práticas educativas que valorizem a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

O tema ganha importância ao se considerar que, muitas vezes, o brincar é subestimado no espaço escolar, sendo tratado como atividade secundária em relação às práticas ditas “formais” de ensino. Contudo, pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação apontam que a ludicidade

constitui meio eficaz para potencializar a aprendizagem, estimulando a construção do raciocínio, a resolução de problemas, a ampliação da linguagem e a imaginação criadora. Assim, este artigo busca analisar a contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, evidenciando sua relevância pedagógica e seu papel formador no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

O brincar constitui-se em um dos elementos mais importantes da infância, sendo reconhecido universalmente como atividade natural das crianças, mas que ultrapassa o caráter instintivo ou espontâneo, assumindo papel cultural, educativo e socializador. Muito antes de ser considerado objeto de estudo pela Psicologia e pela Pedagogia, o brincar já fazia parte da vida em comunidade, transmitindo valores, crenças e saberes de geração em geração. Jogos, brinquedos e brincadeiras são marcas da cultura de um povo e refletem tanto sua história quanto suas formas de se relacionar com o mundo.

Nas sociedades tradicionais, as brincadeiras infantis desempenhavam a função de preparar os mais jovens para a vida adulta, introduzindo-os nas práticas sociais e nos papéis de gênero esperados.

Em comunidades indígenas, por exemplo, é comum que o brincar esteja associado a atividades cotidianas, como caçar, plantar ou pescar, transformando tarefas de sobrevivência em experiências lúdicas que aproximam a criança da cultura de seu grupo. Da mesma forma, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e jogos populares são expressões da oralidade que não apenas entretêm, mas também transmitem costumes, fortalecem vínculos comunitários e preservam a memória cultural.

Sob essa perspectiva, o brincar não pode ser compreendido apenas como passatempo. Ele é uma forma simbólica de inserção social, por meio da qual a criança aprende a interpretar o mundo, internalizar normas sociais e desenvolver sua identidade. Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança não se limita a imitar comportamentos adultos, mas reconstrói papéis observados em seu ambiente familiar e social, atribuindo novos significados às situações que vivencia. Essa atividade simbólica a ajuda a compreender dinâmicas de convivência, relações de poder e papéis sociais que estruturam a sociedade.

Na escola, o reconhecimento do brincar como prática social e cultural implica valorizar tanto as brincadeiras espontâneas trazidas pelas crianças de seus contextos familiares quanto aquelas planejadas pedagogicamente pelo professor. Muitas vezes, as brincadeiras populares ou de rua carregam saberes e valores fundamentais para a construção da identidade infantil, sendo importante que a instituição escolar as incorpore ao cotidiano educativo. Ao fazer isso, a escola não apenas legitima a cultura infantil, mas também cria um espaço de respeito e valorização das múltiplas formas de expressão cultural.

Além disso, o brincar como prática cultural dialoga com a ideia de diversidade. Cada comunidade, classe social ou grupo familiar imprime características próprias nas brincadeiras, o que permite que as crianças tenham contato com diferentes modos de viver e pensar. Nesse sentido, promover a troca de brincadeiras de diferentes origens pode enriquecer o processo educativo, favorecendo a convivência com a pluralidade cultural e incentivando atitudes de respeito, tolerância e inclusão.

Outro ponto importante é que o brincar carrega consigo dimensões afetivas e sociais que colaboram para a formação do sujeito. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a lidar com regras, compartilhar materiais, negociar papéis, esperar sua vez e resolver conflitos. Essas experiências, que podem parecer simples, constituem práticas sociais complexas que influenciam diretamente o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da cooperação. Assim, brincar não é apenas uma atividade individual de imaginação, mas um fenômeno coletivo que integra a criança a um universo social mais amplo.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer o brincar como prática social e cultural é essencial para superar visões reducionistas que o tratam como simples recreação ou momento de descanso entre atividades “mais sérias”. Ao contrário, o brincar deve ser visto como parte estruturante do processo educativo, capaz de integrar conhecimento, cultura e desenvolvimento. Quando a escola abre espaço para as brincadeiras, ela reconhece a criança como sujeito ativo, portador de uma cultura própria e capaz de produzir significados a partir de suas vivências.

Portanto, o brincar como prática social e cultural assume múltiplas funções: preserva tradições,

transmite valores, fortalece vínculos comunitários, promove a socialização e possibilita a inserção da criança no mundo social. Na educação infantil, essa compreensão é indispensável para que o lúdico seja legitimado como recurso pedagógico de grande relevância, não apenas pela diversão que proporciona, mas pelo potencial formador que carrega em sua essência.

Jean Piaget, considerado um dos maiores expoentes da Psicologia do Desenvolvimento, revolucionou a compreensão sobre os processos cognitivos da criança ao propor que o conhecimento não é algo transmitido de forma passiva pelo adulto, mas construído ativamente pela própria criança em sua interação com o ambiente. Nesse contexto, o brincar assume um papel essencial, pois é no jogo que a criança manifesta, exercita e transforma suas estruturas cognitivas em constante evolução.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de dois processos fundamentais: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações às estruturas mentais já existentes, enquanto a acomodação corresponde à modificação dessas estruturas diante de estímulos novos que não podem ser simplesmente assimilados. O brincar, nesse sentido, é uma das formas mais eficazes pelas quais a criança assimila experiências e as acomoda em esquemas de pensamento cada vez mais complexos.

Para Piaget, os jogos infantis não são apenas momentos de lazer ou recreação, mas atividades que revelam e consolidam o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra. Ele identificou três grandes tipos de jogos que correspondem a diferentes fases da infância: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Os jogos de exercício predominam nos primeiros anos de vida e consistem na repetição de movimentos e ações simples, como bater palmas, balançar objetos ou empilhar blocos. Embora pareçam atividades simples, eles são essenciais para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção sensorial e para a formação de esquemas básicos de ação. Nessa etapa, a criança descobre as possibilidades de seu corpo e do ambiente, construindo os primeiros vínculos entre ação e resultado.

A partir dos dois anos, surgem os jogos simbólicos, caracterizados pelo faz de conta, no qual a criança atribui novos significados a objetos e situações. Um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, uma caixa pode virar um carro, e bonecos podem representar pessoas do cotidiano. Esse tipo de jogo marca o desenvolvimento da função simbólica, fundamental para a construção da linguagem, da imaginação e da capacidade de representar mentalmente a realidade. É nesse momento que a criança passa a recriar o mundo a partir de sua própria perspectiva, explorando papéis sociais e experimentando diferentes situações de forma lúdica.

Por fim, os jogos de regras tornam-se predominantes a partir dos seis ou sete anos de idade. Neles, a criança já é capaz de compreender e respeitar normas previamente estabelecidas, negociar combinações com os colegas e lidar com situações de cooperação e competição. Esse

estágio revela um avanço significativo do pensamento lógico e moral, pois exige que a criança compreenda que o cumprimento de regras garante a continuidade da brincadeira e o equilíbrio nas interações sociais. Além disso, os jogos de regras favorecem a noção de justiça, a internalização de valores sociais e o desenvolvimento da autonomia moral.

A teoria piagetiana mostra, portanto, que o brincar não é uma atividade homogênea, mas varia de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, acompanhando suas conquistas cognitivas. Para o educador, esse conhecimento é valioso, pois permite planejar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada faixa etária. Jogos de encaixe e manipulação, por exemplo, são mais adequados às crianças menores, enquanto dramatizações, histórias inventadas e jogos de regras podem ser propostos para crianças em idades mais avançadas, respeitando suas capacidades cognitivas.

Outro aspecto relevante na contribuição de Piaget é a ênfase no caráter ativo da criança durante o brincar. Ele refuta a ideia de que a aprendizagem seja um processo de transmissão direta de informações do professor para o aluno. Ao contrário, defende que a criança constrói o conhecimento por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. Assim, o brincar é visto como uma oportunidade para a criança explorar, errar, tentar novamente e, gradualmente, elaborar estruturas cognitivas mais complexas.

Em termos pedagógicos, isso significa que o brincar deve ser valorizado como estratégia de ensino na educação infantil, pois oferece à criança a chance de experimentar situações que estimulam a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. Ao manipular objetos, criar histórias ou participar de jogos coletivos, a criança está, na realidade, desenvolvendo competências cognitivas que servirão de base para aprendizagens futuras.

Portanto, a contribuição de Piaget para a compreensão do brincar é fundamental, na medida em que evidencia sua importância para o desenvolvimento das estruturas mentais da criança. Para além da diversão, o brincar é mecanismo de assimilação, acomodação e equilíbrio cognitivo, constituindo-se em um dos pilares do processo de construção do conhecimento. Na educação infantil, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas permitam, mas incentivem e sistematizem a ludicidade como recurso central para a aprendizagem.

Lev Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX, trouxe uma contribuição fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano ao enfatizar o papel das interações sociais e da cultura no processo de aprendizagem. Diferente de Piaget, que destacava a ação individual da criança em sua relação com o ambiente, Vygotsky ressaltou que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas se constrói essencialmente na relação com o outro, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturais disponíveis. Nesse contexto, o brincar assume um papel privilegiado, funcionando como um dos principais espaços de aprendizagem e de construção do pensamento infantil.

Um dos conceitos mais relevantes propostos por Vygotsky é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa noção parte da ideia de que existe uma diferença entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha — o chamado nível de desenvolvimento real — e aquilo que ela consegue fazer apenas com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes — o nível de desenvolvimento potencial. O brincar, segundo o autor, cria justamente essa zona intermediária, onde a criança, ao assumir papéis, experimentar situações e interagir com outras pessoas, consegue desempenhar atividades que vão além de suas capacidades imediatas, antecipando aprendizados futuros.

Por exemplo, quando uma criança brinca de ser médico, ela pode utilizar a linguagem, organizar sequências de ações, simular diálogos e até criar diagnósticos, mesmo sem ter conhecimentos médicos formais. Nesse processo, a brincadeira a conduz a um patamar cognitivo superior ao que conseguiria atingir em atividades espontâneas não mediadas. É na ZDP que a criança exercita e amplia suas habilidades, pois o brincar possibilita que ela aja “como se fosse maior do que é”, ou seja, em um nível acima de seu estágio atual de desenvolvimento.

Outro aspecto essencial da teoria vygotskiana é a mediação, entendida como a intervenção do outro — seja o professor, um colega ou mesmo um objeto cultural — que orienta e potencializa o aprendizado da criança. Na prática, isso significa que o professor não deve apenas observar a brincadeira, mas assumir um papel ativo de mediador, criando situações desafiadoras, propondo perguntas, sugerindo novos caminhos e incentivando a cooperação entre os alunos. Ao mediar a brincadeira, o educador amplia a ZDP, tornando possível que a criança avance em sua aprendizagem.

A linguagem também ocupa lugar central na teoria de Vygotsky e está intimamente ligada ao brincar. Durante as brincadeiras, as crianças negociam papéis, explicam regras, inventam diálogos e constroem narrativas. Esse uso intensivo da linguagem promove não apenas a comunicação, mas também a internalização de conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a capacidade de autorregulação. Assim, o brincar se torna um espaço privilegiado de desenvolvimento linguístico, pois as interações lúdicas favorecem tanto a expansão do vocabulário quanto a organização do raciocínio.

Além disso, o brincar segundo Vygotsky contribui para o desenvolvimento socioemocional. Em atividades coletivas, a criança aprende a lidar com regras, a respeitar turnos, a negociar conflitos e a cooperar com os demais. Essas experiências fortalecem sua autonomia, sua empatia e sua capacidade de conviver em sociedade. É na brincadeira que muitas vezes surgem situações de conflito e negociação, nas quais as crianças aprendem a ceder, argumentar e construir soluções conjuntas.

Do ponto de vista pedagógico, a contribuição de Vygotsky implica compreender o brincar não apenas como momento de lazer, mas como prática intencional e planejada, capaz de expandir os limites do desenvolvimento infantil. Para isso, o professor precisa reconhecer que a brincadeira é um espaço de aprendizagem ativa, onde a criança explora, imagina e cria, mas

também aprende a partir das interações sociais e da mediação adequada. Planejar ambientes ricos em materiais diversificados, propor jogos de cooperação e estimular o faz de conta são estratégias que possibilitam à criança vivenciar situações que ampliam sua ZDP.

Portanto, as contribuições de Vygotsky para a compreensão do brincar estão diretamente relacionadas à noção de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o impulsiona, sendo a brincadeira o espaço privilegiado onde essa dinâmica se concretiza. No ato de brincar, a criança ultrapassa os limites do que já sabe, projeta-se em níveis mais avançados de raciocínio e consolida, por meio da interação social, habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Assim, a teoria vygotskiana reforça a necessidade de que o brincar seja valorizado e intencionalmente promovido na educação infantil como recurso pedagógico de alta relevância para a formação integral da criança.

O brincar, enquanto atividade central na infância, não se restringe ao aspecto lúdico ou recreativo; ele exerce influência direta e profunda sobre áreas fundamentais do desenvolvimento cognitivo, em especial a linguagem e o pensamento lógico. Ambos os aspectos são indissociáveis, pois a linguagem não apenas possibilita a comunicação, mas também atua como ferramenta de organização mental, enquanto o raciocínio lógico estrutura o modo como a criança compreende relações de causa e efeito, sequências, quantidades e regras. O brincar, ao articular imaginação, interação e experiência concreta, constitui um dos meios mais eficazes para promover avanços nessas duas dimensões.

A linguagem é uma das habilidades mais complexas do desenvolvimento humano e desempenha papel crucial na aprendizagem e na socialização. Durante a infância, o brincar cria situações que favorecem tanto a expansão do vocabulário quanto o aprimoramento das estruturas gramaticais e narrativas. Em brincadeiras de faz de conta, por exemplo, a criança precisa criar diálogos, interpretar papéis, inventar histórias e organizar enredos. Esse exercício estimula a criatividade verbal e possibilita a prática de diferentes registros linguísticos.

Além disso, nas brincadeiras coletivas, as crianças são constantemente desafiadas a negociar, explicar regras, dar instruções e resolver mal-entendidos. Esse uso funcional da linguagem amplia a capacidade de argumentação, promove a clareza na expressão das ideias e favorece a escuta atenta do outro. É nesse processo que a criança não apenas fala, mas aprende a usar a linguagem como instrumento de interação e construção de significados compartilhados.

Outro ponto relevante é que o brincar possibilita a internalização da linguagem. Como apontou Vygotsky, durante as atividades lúdicas, a criança passa a utilizar a fala não apenas para comunicar-se, mas também para organizar seu próprio pensamento, criando uma espécie de “fala interior”. Esse processo é essencial para a autorregulação e para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao narrar suas ações ou dar instruções a si mesma durante o brincar, a criança está, na verdade, elaborando estratégias cognitivas e fortalecendo sua autonomia.

Na escola, atividades como dramatizações, jogos de contar histórias, brincadeiras com rimas, cantigas e jogos de palavras são recursos pedagógicos que ampliam significativamente o

desenvolvimento linguístico. Eles permitem que a criança explore diferentes formas de expressão, experimente sons, estruturas e significados, construindo uma relação ativa e prazerosa com a língua.

O brincar também desempenha papel decisivo na construção do pensamento lógico. Desde cedo, as crianças entram em contato com jogos e atividades que exigem organização, previsão, comparação e raciocínio. Jogos de encaixe, quebra-cabeças, blocos de montar e dominós, por exemplo, estimulam a capacidade de reconhecer padrões, compreender relações de causa e efeito e estabelecer estratégias para alcançar objetivos.

Os jogos de regras, que se tornam mais frequentes a partir dos seis anos, são particularmente importantes para o desenvolvimento lógico. Neles, a criança precisa compreender normas pré-estabelecidas, prever possíveis jogadas, lidar com situações de vitória e derrota, além de desenvolver noções de justiça e cooperação. O cumprimento das regras exige que a criança organize seu pensamento de forma sequencial e lógica, entendendo que determinadas ações levam a consequências específicas.

Além disso, o brincar favorece a aprendizagem de noções matemáticas básicas. Atividades que envolvem contagem de pontos, agrupamento de peças, organização de filas ou sequências numéricas permitem que a criança vivencie conceitos matemáticos de forma prática e prazerosa. Ao mesmo tempo, jogos que exigem estratégias, como damas ou xadrez, introduzem a criança ao raciocínio lógico-matemático mais elaborado, que envolve previsão, antecipação de movimentos e planejamento de ações.

O aspecto interdisciplinar do brincar é outro fator relevante. Em atividades lúdicas, a criança não desenvolve apenas a lógica matemática ou a linguagem isoladamente; essas dimensões se entrelaçam de forma natural. Em uma brincadeira de mercado, por exemplo, a criança precisa negociar papéis, elaborar diálogos (linguagem), organizar preços fictícios, contar o “dinheiro” e calcular trocos (raciocínio lógico). Essa integração torna o aprendizado mais significativo, pois conecta diferentes áreas do conhecimento a situações concretas e envolventes.

Do ponto de vista educacional, o reconhecimento do brincar como recurso para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico exige que o professor planeje atividades intencionais e diversificadas. É necessário compreender que o aprendizado não se limita à repetição mecânica de conteúdos, mas se fortalece quando a criança é desafiada em contextos lúdicos que estimulam a comunicação, a criatividade e o raciocínio.

Ambientes ricos em materiais variados — como livros de histórias, jogos de construção, jogos de regras, brinquedos simbólicos e recursos tecnológicos educativos — ampliam as possibilidades de experimentação. Ao mesmo tempo, a mediação do professor é essencial para potencializar o aprendizado, incentivando a criança a verbalizar seus pensamentos, a refletir sobre suas ações e a encontrar diferentes soluções para os desafios propostos.

Assim, o brincar contribui para que a linguagem e o pensamento lógico se desenvolvam de forma integrada e significativa, constituindo-se em alicerces para aprendizagens futuras. Ao brincar,

a criança não apenas se diverte, mas constrói as bases de sua capacidade comunicativa, argumentativa e de raciocínio, habilidades indispensáveis para sua vida escolar e social. Portanto, é possível afirmar que o brincar é um poderoso instrumento pedagógico, capaz de articular prazer, imaginação e conhecimento, ao mesmo tempo em que promove avanços consistentes no desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a ludicidade seja reconhecida e incorporada como prática estruturante na educação infantil, contribuindo de forma efetiva para a formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca da contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil evidencia que o lúdico não pode ser compreendido como mero passatempo ou recreação, mas sim como um instrumento pedagógico essencial para a formação integral da criança. A partir dos aportes de Piaget e Vygotsky, compreende-se que a brincadeira possibilita a construção de conhecimentos, a socialização, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento lógico, além de favorecer a autonomia e a autorregulação.

No contexto educacional, a valorização do brincar deve estar associada a uma prática intencional, planejada e mediada pelo professor, de modo a ampliar a zona de desenvolvimento proximal da criança e oferecer condições para que ela avance em suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a escola precisa promover ambientes ricos em estímulos, com materiais diversificados e espaços que favoreçam a experimentação, a imaginação e a interação coletiva.

Portanto, o brincar configura-se como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos, autônomos e capazes de interagir de maneira colaborativa no meio social. Reforça-se, assim, a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam o valor do brincar como parte integrante e indissociável do currículo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Educação e desenvolvimento humano: Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

PATHWAYS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION TOWARDS A SUSTAINABLE SOCIETY



ANA LÚCIA DE SOUZA

Graduação em Matemática, pela Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1998); Especialista em Competências Socioemocionais para Docentes, pela FАCОНNECT (2024); Professora de Ensino Fundamental II – MATEMÁTICA na EMEF OLIVAL COSTA.

RESUMO

Para que se possa alcançar o intento de que a Educação seja uma ferramenta transformadora, por meio da qual se possa formar sujeitos críticos, cidadãos conscientes e indivíduos sensíveis ao entorno, é imprescindível que cada ação pedagógica esteja voltada para vivências reais e práticas, de modo que a aprendizagem seja permeada de sentido. Neste contexto, um dos temas prementes a serem abordados nas escolas é a relação entre ecologia, sustentabilidade e alimentação saudável. Por meio da exploração de tais aspectos, é possível realizar um aprofundamento de conteúdos e conceitos indispensáveis à escolarização. Esta pesquisa possui relevância devido à importância das discussões acerca da necessidade de estimular o aluno a refletir e compreender as questões ambientais da atualidade. A ação humana afeta diretamente o equilíbrio dos processos da natureza e é indispensável que a escola fomente e medeie o desenvolvimento de uma consciência a esse respeito nos jovens, de forma que o olhar sobre o planeta possa ser transformado e seja possível que a sociedade reconheça seu papel no contexto da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Conscientização.

ABSTRACT

In order to achieve the goal of making education a transformative tool through which critical thinkers, conscious citizens, and individuals who are sensitive to their surroundings can be formed, it is essential that every pedagogical action be focused on real and practical experiences, so that learning is imbued with meaning. In this context, one of the pressing issues to be addressed in schools is the relationship between ecology, sustainability, and healthy eating. By exploring these aspects, it is possible to deepen the content and concepts that are essential to schooling. This research is relevant due to the importance of discussions about the need to encourage students to reflect on and understand current environmental issues. Human action directly affects the balance of natural processes, and it is essential that schools foster and mediate the development of awareness in this regard among young people, so that their view of the planet can be transformed and society can recognize its role in the context of sustainability.

Keywords: Environmental Education; Sustainability; Awareness.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental vem se tornando tema presente em discussões sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na conscientização e transformação de comportamentos que se opõem à sustentabilidade.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigo por conta da destruição dos recursos naturais. Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo. Nota-se, portanto, a presunção humana ao considerar-se o centro de tudo e a condição para a existência do mundo.

Nesta pesquisa busca-se compreender a importância que a Educação Ambiental possui na formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental hodierna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça os processos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza.

Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade.

O professor deve estar atento a descobrir modos de construir valores sociais em conjunto com os alunos, no sentido de estimular mudanças de hábitos nas práticas cotidianas.

Pádua e Tabanez (2013) afirmam que a Educação Ambiental viabiliza a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoam comportamentos e habilidades, o que possibilita uma relação mais harmônica dos seres humanos com o meio ambiente.

[...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade.

Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana. No entanto, o desenvolvimento pautado no acúmulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente.

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto (ProNEA, 2005).

Nesta perspectiva, ainda pode-se associar a um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população, pois muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais expostos as intempéries da natureza.

Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17)

Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere as dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados a consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos.

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.

Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água entre outras.

A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo um papel muito importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a outros grupos e representações de desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.

A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde se busca trazer uma consciência ecológica a população, titular do direito ao meio ambiente. O aspecto social da Educação Ambiental evidencia-se no dever para com o patrimônio da comunidade e das gerações futuras. Acrescenta-se aqui também a participação da sociedade civil nos procedimentos democráticos, assegurados por lei.

Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prática.

Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e também a falta de interesse pelas instituições.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam transformadas para que sejam reflexivas e participativas, é necessário que se aceite o desafio imposto aos professores (SANTOS; SABEL; MORAIS, 2013).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (MORAES; CRUZ, 2015).

A escola possui um papel de grande importância no direcionamento sobre a questão ambiental, pois ela forma aqueles que farão a gestão da sociedade no futuro. Assim, cada aluno deve receber da escola uma formação que prime por construir conhecimento sobre fenômenos naturais, bem como sobre as consequências de nossas ações sobre o ambiente. Aler de Educação Ambiental é abordar tema transversal que pode e deve perpassar toda e qualquer disciplina, de modo que todas podem apresentar significativa contribuição (ALMEIDA; et al, 2012)

As questões ambientais ganharam destaque quando a sociedade passou a perceber o grande impacto que o estilo de vida vigente estava causando em todo o mundo. Dessa forma, a qualidade de vida da população apresentou visível queda, tornando impossível que o tema não viesse a debate.

Dentro deste cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de transformação desta realidade, mobilizando a sociedade por meio da compreensão da responsabilidade que todos possuem sobre o meio ambiente. O processo é contínuo e precisa ser pensando permanentemente, e envolver os diversos atores que fazem parte da questão (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

Os perigos à biodiversidade no Brasil apresentam-se amplamente, como consequência de um desenvolvimento de atividades produtivas desordenado. Aspectos como a degradação do solo e a poluição são destaques ao lado da utilização de recursos hídricos.

A busca de possibilidades de intervenção e reversão de tais problemas é urgente. A Educação Ambiental pode ser o mecanismo necessário para conduzir esta mudança, proporcionando o conhecimento necessário para que discussões e práticas sejam fomentadas na sociedade (GUIMARÃES, et al; 2015).

Os grupos são formados e fortalecidos a partir da educação e da mobilização social, de modo que é por meio desta sensibilização que promova a união de todos que será possível a implementação de práticas de valorização e preservação do meio ambiente (SARAIVA, et al, 2015).

A educação ambiental está integrada na sociedade e possui uma relação dialógica com outras áreas que a constituem. Devem ser observadas portarias, leis, orientações do Ministério da Educação (MEC), entre outros, para que a escola possa cumprir seu papel, considerando acompanhamento pedagógico, ações educacionais e sociais (BALDIN; MELLO, 2015).

É imprescindível que a instrução, a informação e a orientação cheguem a ricos e pobres, para que haja uma profunda e verdadeira sensibilização a respeito dos problemas e possíveis soluções que o tema da sustentabilidade traz consigo.

Assim, educar as novas gerações para a sustentabilidade é algo que pode transformar o cenário de nossa sociedade. A mudança de que precisamos residir na transformação de nosso olhar para nós mesmos e para o mundo. Uma nova forma de nos relacionarmos com o entorno será, portanto, a porta para uma reinvenção de nossa sociedade.

POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES AMBIENTAIS

O papel do professor atualmente, difere do professor dito, tradicional. O professor deixa de ser o principal agente do processo que se transfere para aluno como parte do processo de aprendizagem.

Tal como a professora Nosella faz constar em seus trabalhos, um ponto de partida pode advir de Michel de Montaigne, renascentista que do século XVI nos envia um recado: “o aluno não é um vaso que se enche de água, mas, sim uma fonte que se faz brotar”.

Essa ênfase no processo educacional como mediação e construção e sintomática dos tempos modernos e do que dissemos quando comparamos os métodos de ensino.

Delizoicov (2009, p.122) procura por cenas do cotidiano escolar para trazer a luz questões sobre o tema acima enunciado.

Assim, uma primeira medida que anuncia para melhorar em definitivo nossa prática em sala de aula e “reconhecer que nosso aluno e, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; e quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação”. Isto equivale a dizer que “não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito” (DELIZOICOV, 2009, p. 122).

Neste caso, o papel do professor como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem aparece como condição essencial. Coerentemente ao que já afirmamos, a aprendizagem é o resultado das ações de um indivíduo, e não de qualquer ação, pois ela se constrói por meio de uma interação entre um sujeito e seu meio circundante, natural e social.

Já frisamos, também, o valor da vivência cotidiana e fizemos a comparação entre ela e o conhecimento, dito científico. Falta, agora, lembrar que, se grande parte das ações em sala de aula ainda é fruto da tradição, existe hoje a necessidade de conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que possam aplicar em sua vida, além da simples memorização.

Disto depende a eficácia do processo de ensino e aprendizagem como uma maneira segura de desenvolver habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento social, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento.

Educar e formar informando e informar formando. Os conteúdos são importantes, mas os valores também.

O aluno e o foco, hoje, as luzes se deslocaram, portanto:

Reconhecer o aluno como foco de aprendizagem significa considerar que os professores têm um papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber

que, para de fato poderem exercer esse papel, e preciso pensar sobre quem é esse aluno (DELIZOICOV, 2009, p. 125).

Os conhecimentos científicos estão presentes em nossa vida cotidiana, por meio dos objetivos e processos tecnológicos e “a ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada específica da sociedade, que a utiliza profissionalmente” (DELIZOICOV, 2009, p. 127).

Seu espectro de ação está ampliado de forma mais ampla e envolve decisões tanto éticas quanto políticas por parte dos docentes e do cenário da educação nacional.

Bizzo (2002) afirma que o professor deverá enfrentar a tentação de dar respostas prontas e oferecer novas perguntas em seu lugar, propiciando aos alunos a sua própria busca e resultados.

Uma resposta assim encontrada poderia levar o aluno a procurar a resposta junto a seus colegas, envolver a família, procurar em livros (acrescentaríamos a Internet), formular novas hipóteses.

Tais atitudes são “muito positivas, deixando para depois deste momento de investigação dos alunos a sistematização do trabalho desenvolvido, procurando aferir as respostas encontradas, realizando com os próprios alunos uma síntese dos conhecimentos alcançados” (BIZZO, 2002, p. 50).

E o mesmo tema que Demo (2003) desenvolve quando propõe o educar pela pesquisa. Este modo de ver parte da definição da educação como processo de formação da competência humana dentro de um quadro renovador que permita ao aluno ser um pesquisador criterioso que enxergue o processo de aprendizagem como algo que dele depende fundamentalmente.

Na proposta de Demo (2003), a base teórica representa o cerne do trabalho. A ela, cabe consolidar a capacidade explicativa do educando, buscando por causas, condições, argumentações e contra argumentações, para desenvolver a familiaridade com a ciência, na capacidade de induzir e deduzir.

A construção de uma horta tem como objetivo envolver os alunos por meio da observação, bem como da experimentação, explorando as possibilidades de atividades que auxiliarão na compreensão de conceitos relativos ao meio ambiente. Materiais recicláveis são utilizados e os alunos participam ativamente de todos os momentos (SANTOS; SABEL; MORAIS, 2013).

Silva (2012) firma que a proposta da Educação Ambiental é atingir todos os cidadãos, promovendo a participação contínua de todos de forma consciente e crítica a respeito da questão ambiental, de modo que seja possível identificar e agir sobre os problemas ambientais.

É necessário, portanto, que a escola traga a questão da Sustentabilidade para o seu interior, de modo que a relação do ser humano como parte da natureza possa ser compreendida e vivenciada por toda a comunidade escolar.

A compreensão sobre a relação entre homem e a natureza é um elemento importante nas discussões que permeiam a educação ambiental, pois está se origina da necessidade de atendimento aos problemas urgentes que o meio ambiente, portanto os seres humanos, enfrentam. A escola é o

espaço de debate e construção de saberes que pode intermediar ações e transformações na sociedade. Faz-se extremamente necessário promover a discussão sobre o meio ambiente e suas questões urgentes.

Para tanto, todas as modalidades de educação devem estar inseridas neste processo, considerando que o professor deve receber adequada formação sobre o tema, para que possa atuar como um multiplicador e um mediador dos conhecimentos e ações a respeito das transformações necessárias em relação ao meio ambiente (SILVA; PEREIRA, 2015).

Atividades relativas ao cultivo de hortas possuem significativo caráter didático, proporcionando possibilidades de exploração de diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Dessa maneira, os alunos podem aprender mais e de maneira muito mais significativa e prática. A interação entre aluno e professor são elementos que se destacam na implementação de uma horta orgânica, pois este processo pode envolver toda a comunidade escolar, tornando-se dinâmico e permeado de sentido (LUCENA; FIGUEROA; OLIVEIRA, 2015).

Garrafas pets fazem parte de uma grande quantidade de resíduos sólidos que são gerados diariamente pela população no mundo todo. A degradação do meio ambiente é uma preocupação que precisa levar em conta os impactos de tais resíduos, de maneira que se faz necessário repensarmos nossas práticas em relação à utilização e ao descarte destes itens. Assim, uma maneira possível de diminuir o problema é a utilização de garrafas pets para o cultivo de pequenos vegetais (LIMA; DUARTE; ARAÚJO, 2014).

A escola apresenta-se como um ambiente que possui o potencial de formar cidadãos capazes de compreender seu papel social, pensando e agindo sobre questões importantes para sua comunidade. Parte importante deste processo está relacionada à conscientização sobre a alimentação e a forma como nos relacionamos com a natureza (RIBEIRO; et al, 2015).

Ao longo da História, o ser humano tem buscado formas de modificar sua experiência e sua vida no mundo.

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade. A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

Precisamos de um esforço extraordinário uma nova forma de viver onde há respeito a tudo o que é vivo; há a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único

organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sabias leis que regem este vasto complexo biológico que é nosso planeta.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verificar que os princípios da Educação Ambiental devem estar presentes nas escolas em toda a prática pedagógica, por meio da realização de um trabalho voltado para a compreensão do meio ambiente como um todo que se relaciona continuamente com o nosso cotidiano, mantendo a questão da sustentabilidade em constante discussão e reflexão, bem como os aspectos ambientais que abrangem desde o local até o global, de forma democrática, dialógica e participativa, em diversas propostas didáticas que mobilizam os alunos neste sentido, buscando sua conscientização para que se tornem multiplicadores nos demais meios sociais em que circulam, tornando possível, assim, uma transformação no olhar das pessoas sobre a questão ambiental, seus hábitos e sua forma de pensar e agir sobre o meio em que vivem.

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar promover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

É importante destacar o trabalho com a biodiversidade, a concepção de natureza como fonte de vida, a pluralidade étnica, racial, de gênero e sexual. Todo o movimento ora descrito visa ao fortalecimento da cidadania, solidariedade e igualdade.

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que os conteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigem dos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Para tanto, é preciso explorar os assuntos relativos à Educação Ambiental em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam as diferentes áreas do saber e todos os âmbitos da vida humana.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasil diz respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos naturais e todos os elementos socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALM ALMEIDA; et al (2012). Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. IN: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.

BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.

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

CRUZ, C. A. da; MELO, I. B. N. de; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. In: **Revbea**, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.

GUIMARÃES, R. A. M.; et al. A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil. In: **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, 2015.

- LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras – PB. In: **V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**, Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.
- LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação e Saúde**. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.
- MORAES, K. F. de; CRUZ, M. R. da. O ensino da educação ambiental. In: **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015.
- PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ipê, 2013.
- ProNEA. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO AMBIENTAL**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2025.
- REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012. p. 43-50.
- RIBEIRO, G. M.; et al. Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de educação ambiental, alimentar e nutricional. In: **Revista Extendere**. v.3, n.1, jan. a jun/2015.
- SANTOS, T.; SABEL, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.
- SANTOS, T.; SABEL, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.
- SARAIVA, M. de A.; et al. Sensibilização e mobilização social através da educação ambiental. In: **Revista Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 9, Ago/Dez. 2015.

SILVA, A. M. da; et al. A horta orgânica como alternativa de educação ambiental na escola municipal Professora Zélia Matias, em Petrolina – PE. In: **Revista de Extensão da Univasf**, v.3, n. 2, jun. 2015.

SILVA, D. G. da. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. **FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAVAI**, 2012.

SILVA, N. N. E. S. da; PEREIRA, J. L. de G. A educação ambiental e o planejamento educacional no ensino superior: a formação do professor. In: **Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação - LATEC/UFRJ & Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento LED/UFRJ**. Volume 5 - No 2- Julho/Dezembro de 2015.v.5, n.2, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov 2014.

ENTRE MEMÓRIAS E CORES: A ARTE AFRICANA CONTEMPORÂNEA DE GUILHERME MAMPUYA COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO



BETWEEN MEMORIES AND COLORS: THE CONTEMPORARY AFRICAN ART OF GUILHERME MAMPUYA AS A TOOL FOR VALUING AFRO-BRAZILIAN IDENTITY IN EDUCATION

ANDRÉA DAS DORES LEOCADIO MUCHERONI

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

RESUMO

Este artigo investiga as pinturas do artista angolano Guilherme Mampuya no âmbito do ensino de Artes Visuais como recurso didático, ressaltando a importância da cultura africana na educação educacional brasileira. Buscamos compreender de que maneira a arte de Mampuya, que integra o tradicional com o contemporâneo, pode contribuir como uma forma de fortalecer a cultura e destacar as raízes africanas na arte brasileira. Suas obras conversam com memórias históricas, símbolos culturais e questões sociais, o que permite aos alunos uma reflexão crítica sobre cultura, identidade e diversidade. Além disso, analisamos como a arte africana contemporânea, ao ser inserida no currículo escolar, pode colaborar com a reconstrução da identidade afro-brasileira. Isso deve ser sempre em conformidade com os princípios da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória nas escolas de educação básica a história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003).

Palavras-chave: Ensino de Artes; Cultura Africana; Identidade Cultural; Guilherme Mampuya; Arte-Educação.

ABSTRACT

This article investigates the paintings of Angolan artist Guilherme Mampuya within the context of Visual Arts education as a didactic resource, highlighting the importance of African culture in Brazilian education. We seek to understand how Mampuya's art, which integrates the traditional with the contemporary, can contribute to strengthening culture and highlighting African roots in Brazilian art. His works engage with historical memories, cultural symbols, and social issues, allowing students to critically reflect on culture, identity, and diversity. Furthermore, we analyze how contemporary African art, when included in the school curriculum, can contribute to the reconstruction of Afro-Brazilian identity. This should always be in accordance with the principles of Law No. 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory in basic education schools (BRAZIL, 2003).

Keywords: Art Education; African Culture; Cultural Identity; Guilherme Mampuya; Art Education.

INTRODUÇÃO

A arte é uma forma de comunicação que transcende fronteiras e nos permite expressar sentimentos, ideias e nossa identidade de um jeito único. No ensino de Artes no Brasil, é muito importante que as manifestações artísticas africanas sejam vistas como ferramentas que valorizam a diversidade cultural e reconhecem a influência dos povos africanos na nossa história. A Lei 10.639/03, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, foi um grande avanço para a educação e para a valorização dessas culturas.

A obra do artista angolano Guilherme Mampuya é um material muito importante para as aulas de Artes. Suas obras misturam elementos tradicionais africanos a ideias modernas. Ele fala sobre temas como espiritualidade, ancestralidade e identidade, fazendo-nos refletir sobre a arte como resistência, memória e parte da nossa cultura. Esta pesquisa também pretende ampliar o estudo sobre o trabalho de Mampuya e conectá-lo a outras formas de arte africana, aproximando a arte de temas como política, religião e cotidiano.

Destacamos ainda as ligações históricas e simbólicas entre Angola e Brasil, mostrando como essas culturas se misturam e se influenciam. Queremos explorar como o ensino de Artes pode se tornar um espaço de reconhecimento, troca cultural e formação de identidades diversas. Assim, esperamos contribuir para práticas educativas que valorizem a arte africana como um patrimônio importante, ajudando a construir uma educação mais justa, sensível e representativa para todos.

ENSINO DE ARTE AFRICANA NO BRASIL

A arte originária do continente africano é uma maneira de expressar a cultura, uma forma de elucidar e evidenciar a nossa identidade, a nossa busca por entendimento espiritual e o forte laço comunitário entre as pessoas. Esse tipo de arte vai muito além de uma mera ilustração; é um espelho das crenças e dos valores, um testemunho de como as comunidades se inter-relacionam e compartilham dentro de uma teia social maior.

Diferente do que se entende por estética no ocidente, que se liga diretamente à vida cotidiana dos povos e aos rituais e tradições de nossos antepassados. Serve como um canal para transmitir valores e histórias de uma geração para outra. Segundo Thompson (2009), a arte africana não é apenas um deleite para os olhos; ela opera dentro de um sistema simbólico próprio, onde cores, formas e materiais possuem significados espirituais e sociais que vão além do que se pode ver.

De acordo com Stuart Hall (2014), a identidade cultural não constitui algo permanente, mas um processo em constante mudança, atualizado pelas nossas vivências históricas e pelas resistências que enfrentamos juntos. Esse conceito é essencial para entendermos o papel da arte africana e afro-brasileira na formação da nossa identidade e na luta contra o apagamento cultural. A arte oferece uma nova perspectiva crítica sobre o mundo. Segundo Ana Mae Barbosa (2005), "a arte é um conhecimento que nos auxilia a compreender nossa identidade e o mundo ao nosso redor, ampliando nossa sensibilidade, percepção e capacidade crítica". Portanto, é fundamental que o currículo escolar inclua obras de arte que representem a diversidade cultural do Brasil. Dessa forma, a arte contemporânea africana, particularmente as obras de Guilherme Mampuya, pode contribuir como uma excelente forma de lembrar nossa ancestralidade africana, promover o respeito à diversidade e valorizar a riqueza cultural que nos caracteriza.

Assim, a obra de Mampuya simboliza aspectos relacionados à identidade e à ancestralidade africanas. As suas criações exploram questões relacionadas ao espiritual, ao humano e ao social, fundindo tradição e modernidade por meio da utilização expressiva de cores e formas. Tal estética incita os alunos a cultivarem uma percepção mais apurada e crítica, auxiliando-os a perceber a arte como um instrumento de identificação cultural e pertencimento. Gisa Picosque (2010) também destaca: "A arte é uma linguagem que permite ao sujeito ler o mundo de maneira sensível, crítica e criativa, compreendendo-se como parte das transformações culturais." A inserção da arte africana contemporânea no contexto escolar transforma-se em um recurso educacional que potencializa a nossa identidade cultural e estimula os alunos a adotarem uma postura mais reflexiva em relação ao mundo. Esse conceito é essencial para entendermos o papel da arte africana e afro-brasileira na formação da nossa identidade e na luta contra o apagamento cultural.

A arte nos ajuda a compreender o mundo com diferentes olhos, nos incentiva o olhar crítico. Conforme Ana Mae Barbosa (2005), "a arte é um conhecimento que nos auxilia a compreender nossa identidade e o mundo ao nosso redor, ampliando nossa sensibilidade, percepção e capacidade crítica". Portanto, podemos valorizar a existência de obras de arte que representam a diversidade cultural brasileira no currículo escolar. Em diferentes termos, a arte contemporânea africana, por meio das obras de Guilherme Mampuya, pode contribuir como um meio eficiente para nos lembrar nossas origens africanas, promover o respeito à diversidade e valorizar a riqueza cultural que nos caracteriza. Segundo ressalta Ana Mae Barbosa (2005), "a arte é um conhecimento que nos ajuda a compreender a nós mesmos e o mundo, ampliando a sensibilidade, percepção e capacidade crítica dos indivíduos". De acordo com Rosa Iavelberg (2013), "ensinar arte é ensinar a ver o mundo com outros olhos". Consiste em proporcionar aos estudantes a possibilidade de compreender e refletir acerca da realidade.

Assim, a Lei 10.639/03 representou um grande avanço para a educação brasileira, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Busca-se dar visibilidade às contribuições africanas e valorizar suas manifestações artísticas (BRASIL, 2003). No âmbito da educação artística, essa legislação permite que se efetivem práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e ajudem a combater o racismo estrutural (MUNANGA, 2008).

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

A escola não é apenas um ambiente educacional, ela também é um espaço onde vivemos com outras pessoas. Ali, aprendemos juntos e formamos quem somos. É nesse lugar que podemos valorizar nossas raízes culturais e lembrar da história do povo afro-brasileiro. A escola deve fazer mais do que apenas ensinar matérias. Ela também deve ajudar os alunos a pensar de forma crítica. Além disso, a escola precisa promover valores como respeito, diversidade e justiça social.

Assim, ela se apresenta como um ambiente favorecido para o desenvolvimento de uma educação que valoriza a igualdade racial e o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira.

Segundo Munanga (2004), a inclusão da cultura africana no currículo escolar é fundamental para desconstruir o racismo estrutural e ressaltar a história dos povos negros, que muitas vezes é ignorada. Não é apenas inserir novos conteúdos nas aulas, mas sim revisar as práticas de ensino e as representações culturais que definem a visão dos alunos sobre o mundo. Esta estratégia deve ser incorporada de forma transversal, percorrendo diversas disciplinas, para que os alunos possam compreender, nas diversas manifestações artísticas e culturais, a beleza e a importância das suas raízes africanas.

Reforçando essa ideia, Nilma Lino Gomes (2017) explica que uma educação antirracista precisa ir além das palavras. É preciso transformar essas palavras em ações que reconheçam as diferentes formas de ser negro e africano, no Brasil e no mundo.

Além disso, é importante revisar os modelos pedagógicos que excluem e criar métodos que valorizem as histórias, os conhecimentos e as experiências dos afrodescendentes, tornando a escola um espaço mais democrático e diverso. Nesse sentido, a arte africana contemporânea é um recurso fundamental para promover uma educação estética que valorize a diversidade.

Contudo, é necessário analisar os modelos pedagógicos que eliminam e desenvolvem metodologias que valorizem as experiências, histórias e saberes afrodescendentes, incentivando um ambiente escolar mais democrático e diversificado. Sendo assim, a arte africana contemporânea torna-se um recurso essencial para promover uma educação estética que valorize a diversidade.

Dessa forma, ao apresentar produções artísticas originárias da África, os educadores permitem aos alunos um aumento de repertório em relação à função da arte na sociedade, como resistência simbólica, crítica social e afirmação identitária. Tais manifestações artísticas se tornam, então, maneiras de diálogo sobre questões como ancestralidade, pertencimento, espiritualidade e luta contra as opressões. Isso também pode ser percebido nas obras do artista Mampuya, que oferecem um repertório visual e discursivo opulento. Com suas cores intensas, símbolos e histórias que evocam as lembranças da diáspora africana, suas obras nos convidam a pensar sobre as conexões entre arte, identidade e história.

No ambiente educacional, essas obras podem ser utilizadas para iniciar discussões sobre a influência africana na cultura brasileira, a resistência do povo negro e a relevância da representatividade nas artes. Assim, ensinar arte africana contemporânea excede complementar o currículo escolar, pois é um passo importante na formação de indivíduos críticos, que conhecem suas raízes e valorizam sua história.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A Lei nº 10.639/03 transforma a educação no Brasil. Ela estabelece a obrigatoriedade das aulas referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira. Tal afirmação se aplica tanto às instituições de ensino público quanto às privadas, que abrangem os níveis fundamental e médio (BRASIL, 2003). Esta legislação representa um avanço significativo para a valorização das culturas africana e afro-brasileira no âmbito educacional, fornecendo uma fundamentação que facilita a compreensão e aprimora o ensino sobre a diversidade cultural. A instrução no combate ao racismo transcende iniciativas simplórias.

Nesse aspecto, ela representa um compromisso firme e educacional voltado para o enfrentamento das desigualdades raciais. Também busca corrigir ideias erradas e valorizar culturas e identidades que foram apagadas, especialmente as de origem africana e indígena. Entender que a educação antirracista é mais do que fazer pequenas ações, ela precisa enfrentar o racismo e corrigir ideias erradas sobre as pessoas e valorizar culturas e identidades que foram deixadas de lado por muito tempo, incluindo as culturas africanas e indígenas, o objetivo central é ensinar as pessoas a pensarem sobre as coisas.

Assim, elas podem entender o que acontece ao seu redor e para estimular as pessoas a participarem na luta por justiça social e racial.

Essa educação, reconhece que racismo está muito presente nas relações entre pessoas, na cultura e nas instituições. Por isso, é importante combater o racismo também nas escolas. A escola é um espaço de convivência e aprendizado. Ela deve combater atitudes discriminatórias e valorizar as diferentes etnias e raças. Para isso, é importante repensar os conteúdos, as formas de ensinar, os materiais usados nas aulas e as relações entre alunos e professores.

Conforme Nilma Lino Gomes (2017), a educação que combate o racismo precisa reconhecer o que os povos africanos e seus descendentes trouxeram para a nossa cultura. Isso significa pensar sobre os materiais que usamos e as formas de ensinar que muitas vezes escondem a história das pessoas negras no Brasil. Incluir obras de artistas como Guilherme Mampuya na escola é uma forma importante de aumentar a visibilidade cultural. Isso ajuda a construir identidades afro-brasileiras mais fortes. Também faz com que essas identidades sejam mais conscientes e valorizadas.

A arte é uma linguagem que possibilita ao sujeito ler o mundo de maneira sensível, crítica, compreendendo-se como parte das transformações culturais

Segundo Nilma Gomes (2004 p.28),

A escola, como espaço social e educativo, tem papel fundamental na desconstrução do racismo e na formação de sujeitos que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças étnico-raciais.

Esse pensamento mostra como é importante usar a arte para reconstruir símbolos e identidades, permitindo que estudantes afrodescendentes se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. Trazer obras como as de Guilherme Mampuya para a escola ajuda a criar uma pedagogia que valoriza essas culturas, combatendo a invisibilidade da arte e das tradições africanas e afro-brasileiras.

O papel do educador como mediador da experiência estética, Gisa Picosque (2007) reforça que “O educador em arte deve ser um mediador de experiências estéticas, um facilitador do encontro entre o estudante e as múltiplas expressões culturais que compõem o mundo.” Assim, entendemos que o trabalho do professor é muito importante para fazer uma educação que seja consciente e que combata o racismo.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A escola desempenha papel central na formação da identidade dos estudantes. Kabengele Munanga (2004) afirma que “a escola tem um papel fundamental na desconstrução das ideologias racistas e na valorização da herança africana, pois é através da educação que se forma a consciência histórica e identitária de um povo”. Assim, conhecer e apreciar obras de artistas contemporâneos da

África é muito importante. Isso ajuda a divulgar e reconhecer as memórias, os símbolos e as tradições que são parte fundamental da cultura africana. Esse tipo de interação não só amplia o conhecimento sobre essas culturas, como também fortalece o sentimento de pertencimento e a identificação cultural das pessoas dos afrodecentes. Além disso, essa valorização se torna uma forma de celebrar a diversidade e reconhecer a riqueza presente na arte africana.

As escolas têm um papel fundamental no combate ao racismo. Para fortalecer a cultura africana, é essencial que a educação aborde a história e a identidade do nosso país, mostrando que a luta contra o racismo deve ser contínua. Toda a sociedade precisa reconhecer a importância dos povos africanos e de seus descendentes na construção da nossa história. Isso significa que é preciso olhar para os materiais, os livros e as formas de ensino que esqueceram da presença das pessoas negras.

Nesse contexto, Gisa Picosque (2007) complementa, ressaltando que “o educador em arte deve ser um mediador de experiências estéticas, um facilitador do encontro entre o estudante e as múltiplas expressões culturais que compõem o mundo”, sendo assim, no contexto cultural, o professor tem um papel muito importante. Ele mostra aos alunos a variedade de formas de arte, tradições e valores de diferentes sociedades. Quando o professor escolhe obras de arte, músicas, livros e outras formas de cultura, ele ajuda os alunos a conhecerem coisas novas. Isso faz com que eles aprendam a olhar para as diferenças com mais sensibilidade e respeito.

ARTE AFRICANA CONTEMPORÂNEA: MEMÓRIA, INVENÇÃO E RESISTÊNCIA

A obra de Guilherme Mampuya é um verdadeiro espaço de memória, resistência e criatividade estética. Segundo Achille Mbembe (2014), a arte africana contemporânea funciona como um espaço onde memória e invenção se encontram, permitindo que o passado colonial seja reinterpretado através de novas perspectivas, subjetividades e possibilidades de liberdade.

Ao unir símbolos tradicionais da cultura africana com formas de arte contemporâneas, o artista consegue criar histórias visuais cheias de detalhes e que fazem pensar. Essas narrativas não apenas celebram, mas também estabelecem ligações significativas entre os temas de memória, espiritualidade e identidade, resultando em uma representação que é, ao mesmo tempo, inovadora e profundamente enraizada nas tradições. Dessa forma, o trabalho do artista se destaca por sua originalidade e pela maneira singular com que aborda esses elementos fundamentais de sua cultura.

Conforme Rosa Iavelberg (2008), “a experiência estética no ensino da arte é um exercício de humanização: forma o olhar, a sensibilidade e a capacidade de reconhecer-se como parte de uma cultura”, evidenciando como a prática educativa com a arte africana contemporânea contribui para fortalecimento de valorização as matrizes culturais do Brasil.

A arte contemporânea africana revela um diálogo vivo entre memória e criação; ela revisita a história marcada pelo colonialismo e, ao mesmo tempo, incorpora novas ideias que acompanham as

transformações e as lutas por liberdade do presente. Essa produção artística não apenas recupera experiências do passado, mas também constrói novas narrativas que dialogam com o momento atual.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Quando olhamos para a arte de Mampuya, notamos uma ligação forte com assuntos como a história dos antepassados, a espiritualidade e a busca pela própria identidade. As cores vibrantes e as linhas suaves criam uma imagem que destaca a força da cultura africana. Elas também trazem, de forma delicada e intensa, elementos de seus mitos e rituais. Essas características podem servir como ponto de partida para conversas em sala de aula sobre memória, resistência e identidade.

A arte africana contemporânea vai muito além do aspecto visual; ela é uma forma de resistência e de ressignificação do passado colonial. Segundo Achille Mbembe (2014), ela se torna um espaço onde memória e inovação se encontram, permitindo reinterpretar o legado colonial com novas perspectivas de liberdade e subjetividade.

A obra de Guilherme Mampuya mostra bem esse estilo. Ele mistura símbolos africanos tradicionais com formas de se expressar mais atuais. Assim, ele cria uma história visual que liga memória, espiritualidade e identidade. Mostrar essas obras na escola dá aos alunos uma chance de pensar sobre a história. Assim, eles podem entender como a arte ajuda a formar a identidade afro-brasileira.

As obras de Mampuya podem ser usadas em projetos que juntam Arte, História e Sociologia. Esses projetos podem abordar questões como o colonialismo, a migração de africanos e a diversidade cultural. Esse artigo ajuda os estudantes a perceberem que fazem parte de uma história cheia de diversidade. Isso reforça o sentimento de pertencimento e valoriza as origens étnicas que compõem o Brasil. Além disso, conhecer a produção artística atual da África muda a ideia de que o continente pertence apenas ao passado, mostra que a África está presente e resiste.

Sendo assim, esse trabalho ajuda os estudantes a perceberem que fazem parte de uma história cheia de diversidade. Isso reforça o sentimento de pertencimento e valoriza as origens étnicas que compõem o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da arte africana contemporânea de Guilherme Mampuya na educação básica brasileira é uma forma importante de valorizar a identidade afro-brasileira e fortalecer uma educação antirracista. As ideias de Barbosa, Iavelberg e Picosque mostram que a arte na escola não apenas desenvolve a sensibilidade e o olhar artístico, mas também ajuda os estudantes a compreenderem o mundo com pensamento crítico e a valorizar a diversidade cultural, IAVELBERG, ressalta que, “A experiência estética

no ensino da arte é um exercício de humanização: forma o olhar, a sensibilidade e a capacidade de reconhecer-se como parte de uma cultura.”

A articulação entre a teoria, a prática que ocorre dentro do ambiente escolar e a manifestação artística revela de forma clara que a arte africana contemporânea exerce um papel fundamental na promoção e na facilitação de processos de transformação tanto social quanto cultural, alinhando-se às determinações da Lei nº 10.639/03 e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de suas raízes, pertencimento e memória histórica.

A arte africana, representada na pintura de Guilherme Mampuya, é uma ferramenta preciosa que nos ajuda a refletir sobre identidade, memória e diversidade. Quando incluída nas aulas de Artes, ela promove uma formação estética e ética, fortalecendo o valor das múltiplas culturas que compõem o Brasil. A arte africana contemporânea, como a obra de Guilherme Mampuya ilustra, é uma ferramenta valiosa na valorização da identidade afro-brasileira. Ao levar essa forma de arte para a escola, o professor amplia o conhecimento cultural dos alunos, o artista Mampuya, ao trazer em cores e formas as memórias de seu povo, convida quem ensina a romper com paradigmas coloniais e a enxergar a África como fonte de conhecimento e sensibilidade promover esse diálogo entre arte e educação é uma forma importante de reinventar a escola, transformando-a em um espaço de mudança cultural e de crescimento. Trazer a arte africana contemporânea de Guilherme Mampuya para o ensino básico brasileiro ajuda a valorizar a identidade afro-brasileira e fortalece uma educação antirracista. As ideias de Barbosa, Iavelberg e Picosque mostram que a arte na escola não só desenvolve a sensibilidade e o olhar estético, mas também ajuda os estudantes a entenderem o mundo de forma crítica e a valorizar a diversidade cultural.

Dessa forma, esse estudo mostra que ensinar arte com referências africanas ajuda a formar pessoas mais conscientes, críticas e sensíveis às questões sociais e culturais. A arte, nesse contexto, vai além da beleza estética; ela se torna um ato de resistência e de reafirmação das raízes africanas, abrindo caminho para uma sociedade mais plural e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- IABELBERG, Rosa. **O ensino das artes visuais na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.
- IABELBERG, Rosa. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MBEMBE, Achille. ***Crítica da razão negra***. Lisboa: Antígona, 2014.

MAMPUYA, Guilherme. ***Catálogo de exposição: Cores da alma***. Luanda: Galeria Tamar Golan, 2019.

MUNANGA, Kabengele. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra***. Petrópolis: Vozes, 2004.

PICOSQUE, Gisa. ***Arte, ensino e cultura: mediações contemporâneas***. São Paulo: Cortez, 2010.

PICOSQUE, Gisa. ***O ensino de arte: experiências e reflexões***. São Paulo: Moderna, 2007.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION



ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

Graduação: Pedagogia, Universidade Santo Amaro (UNISA), 2008; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar pelo FCE (2023 e 2024) – Local de trabalho, Prefeitura do Município de São Paulo, desde 2015, EMEI Parque Santo Antônio O e rede Estadual de SP desde 2009 EE Monsenhor João Batista de Carvalho.

RESUMO

Este artigo aborda a aplicação da Inteligência Artificial (IA) na educação, analisando suas potencialidades e desafios para o contexto educacional. A IA tem ganhado destaque como uma ferramenta promissora para melhorar a qualidade da aprendizagem, personalizar o ensino e otimizar a gestão educacional. Neste estudo, são apresentados exemplos práticos de como a IA já está sendo utilizada em sala de aula, como sistemas de tutoria inteligente, assistentes virtuais e análise de dados educacionais. Além disso, são discutidos os desafios éticos, sociais e pedagógicos associados à adoção da IA na educação, como questões de privacidade, viés algorítmico e a necessidade de formação contínua dos professores. Através da análise dessas potencialidades e desafios, busca-se oferecer uma visão abrangente sobre o impacto da IA na educação e suas possíveis direções futuras.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Contexto Educacional; IA.

ABSTRAT

This article discusses the application of Artificial Intelligence (AI) in education, analyzing its

potentialities and challenges for the educational context. AI has gained prominence as a promising tool to improve the quality of learning, personalize teaching, and optimize educational management. In this study, practical examples of how AI is already being used in the classroom are presented, such as intelligent tutoring systems, virtual assistants, and educational data analysis. Furthermore, the ethical, social, and pedagogical challenges associated with the adoption of AI in education are discussed, such as issues of privacy, algorithmic bias, and the need for continuous teacher training. Through the analysis of these potentials and challenges, the article aims to provide a comprehensive view of the impact of AI in education and its possible future directions.

Keywords: Artificial intelligence; education; educational context; AI.

INTRODUÇÃO

O aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais (VALENTE, 2018, p. 17).

Em relação à pesquisa, o uso predominante de sistemas de busca como o Google e bases de dados digitais indica uma alteração significativa nas estratégias de busca e validação de informações. Enquanto essas ferramentas oferecem acesso rápido e abrangente a uma vasta quantidade de informações, elas também exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas de avaliação de fontes e verificação de fatos. O desafio para educadores e sistemas educacionais é, portanto, incorporar no currículo habilidades de literacia digital e pensamento crítico, preparando os alunos para navegar e interpretar informações de forma eficiente e responsável.

No contexto atual, essa mudança também se reflete na crescente integração de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) e aprendizado adaptativo nas práticas educacionais. Estas tecnologias oferecem oportunidades para personalizar a aprendizagem e fornecer feedback instantâneo, mas também exigem reflexão sobre questões como privacidade de dados e equidade no acesso à tecnologia.

Além disso, pode-se afirmar que a pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, com um aumento significativo no ensino remoto e híbrido. Isso enfatizou ainda mais a necessidade de competências digitais tanto para alunos quanto para professores, além de expor desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e conectividade.

Valente (2018) ressalta uma evolução significativa no perfil do aluno moderno, o que demanda uma

reavaliação contínua das estratégias pedagógicas e estruturais no campo da educação. Adaptar-se a essas mudanças é essencial para garantir que a educação permaneça relevante, eficaz e inclusiva na era digital.

A interface entre a Inteligência Artificial (IA) e a educação representa um campo de estudo em rápida expansão e de importância crescente. Este artigo explora o papel das tecnologias de informação, especialmente a IA, e seus instrumentos na profissão docente. Com o advento de soluções tecnológicas avançadas, a paisagem educacional está se transformando, oferecendo novas oportunidades e desafios para educadores e aprendizes. Aborda-se aqui como a IA está remodelando as práticas pedagógicas, melhorando a experiência de aprendizagem e influenciando as abordagens metodológicas no ensino.

Além disso, discute-se as implicações dessas mudanças para os profissionais da educação, destacando tanto as oportunidades de aprimoramento profissional quanto os desafios que surgem com a integração de tecnologias de IA na educação. Este artigo visa fornecer uma análise aprofundada da interseção entre IA e educação, iluminando caminhos para um uso mais eficaz e ético das tecnologias de informação no ambiente educacional. Ao fazê-lo, este artigo pretende contribuir para o debate sobre como a IA pode ser empregada de maneira a enriquecer a prática docente e, conseqüentemente, melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Essa personalização pode abranger desde o ritmo e estilo de aprendizagem até a identificação de lacunas específicas no conhecimento, permitindo uma intervenção educativa mais precisa e eficaz.

Este artigo projeta um olhar para o futuro, especulando sobre as tendências emergentes na interseção da IA e educação. Destacamos o potencial de avanços futuros em IA para transformar ainda mais o cenário educacional, enquanto também reconhecemos a necessidade de uma abordagem equilibrada que considere aspectos humanos, éticos e sociais. Assim, buscamos fornecer uma perspectiva equilibrada e ponderada sobre como a IA pode ser integrada de forma produtiva e responsável no campo da educação.

A INTERFACE DA IA COM A EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E SEUS INSTRUMENTOS NA PROFISSÃO DOCENTE

A Inteligência Artificial (IA) tem se mostrado uma área promissora em diversos setores, e a educação não é exceção. Com o avanço tecnológico, surgem novas possibilidades de aplicação da IA para aprimorar a experiência educacional e o processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, exploramos o uso da IA na educação, destacando suas potencialidades e os desafios inerentes a

essa adoção. A IA oferece uma série de benefícios e potencialidades para o ambiente educacional. Uma das principais vantagens é a capacidade de personalização do ensino. Com a IA, é possível adaptar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente.

Além disso, a IA pode ser utilizada na criação de sistemas de tutoria inteligente, que fornecem feedback e suporte individualizado aos estudantes. Esses sistemas podem identificar lacunas de conhecimento e oferecer materiais complementares para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

Wilson (2013) já defendia a necessidade de “desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo...” (WILSON et al., 2013, p.1). É justo refletir sobre o avanço das sociedades em direção às sociedades do conhecimento, que são fortemente influenciadas pelo uso extensivo de tecnologias de informação. O conhecimento é destacado como um pilar fundamental da cultura política e da percepção da realidade nas sociedades contemporâneas.

As tecnologias de comunicação contemporâneas, tais como Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outras, desempenham um papel crucial na dinâmica da interação entre estudantes e no relacionamento destes com seus professores, conforme destacado por Lehmann e Parreira (2019). Estas plataformas digitais facilitam uma troca contínua e multifacetada de ideias, transcendendo as barreiras físicas e temporais tradicionalmente associadas ao processo educacional.

Do ponto de vista pedagógico, o impacto dessas tecnologias é complexo e multifacetado. Por um lado, elas oferecem oportunidades sem precedentes para o engajamento colaborativo e a aprendizagem participativa, permitindo aos estudantes compartilharem recursos, debater ideias e construir conhecimento de maneira coletiva e interativa. Essa forma de interação pode estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas em um contexto coletivo.

Por outro lado, a utilização dessas ferramentas também apresenta desafios significativos. A natureza muitas vezes desestruturada e a falta de supervisão nas plataformas digitais podem levar a resultados menos desejáveis, como a disseminação de informações imprecisas, a falta de profundidade no engajamento com o conteúdo e a distração dos objetivos educacionais. Além disso, questões relacionadas à privacidade, segurança digital e bem-estar psicológico dos usuários merecem atenção especial, dada a natureza intrusiva e onipresente dessas tecnologias na vida dos estudantes.

Consequentemente, é essencial que educadores e instituições de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas e políticas que maximizem os benefícios dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que mitiguem seus potenciais riscos. Isso inclui a incorporação de literacia digital no currículo, promovendo uma compreensão crítica de como usar as tecnologias de comunicação de maneira eficaz e responsável. Além disso, é crucial fomentar um ambiente educacional que equilibre a inovação tecnológica com a necessidade de manter interações humanas significativas e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

As tecnologias de comunicação atuais oferecem tanto oportunidades quanto desafios para o campo da educação. A forma como essas ferramentas são integradas e utilizadas no contexto educacional determinará em grande medida sua eficácia em enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado.

Essas questões são cruciais para compreender as mudanças na sociedade do conhecimento e a influência das inovações tecnológicas na formação da identidade individual e coletiva. A reflexão sobre as consequências dessas inovações é essencial para compreender e enfrentar os desafios impostos por essa sociedade em constante transformação. Enfatiza-se a importância das competências fornecidas pelos sistemas educacionais para possibilitar escolhas inteligentes em meio ao grande volume de informações provenientes dos meios de comunicação da vasta quantidade de informações disponíveis, capacitar os indivíduos para fazerem escolhas informadas e criteriosas é um aspecto crucial da educação na sociedade do conhecimento.

É preciso fazer uma análise crítica sobre as implicações das tecnologias de informação na sociedade do conhecimento, ressaltando a importância da reflexão e da preparação adequada dos sistemas educacionais para enfrentar os desafios e aproveitar as potencialidades dessas inovações em benefício da formação e do desenvolvimento dos indivíduos.

Já existem várias iniciativas que incorporam IA na educação. Plataformas de ensino online utilizam algoritmos de IA para recomendar conteúdos personalizados aos alunos, com base em seus interesses e desempenho anterior. Além disso, a análise de dados educacionais permite que educadores identifiquem padrões e tendências que os ajudem a tomar decisões mais informadas sobre estratégias pedagógicas. A IA também está presente em ferramentas de aprendizagem de idiomas, jogos educacionais e softwares de simulação, que proporcionam experiências de aprendizagem mais envolventes e interativas.

Apesar das promessas da IA na educação, sua implementação enfrenta alguns desafios. Questões éticas, como a privacidade e segurança dos dados dos alunos, são de extrema importância e

requerem atenção cuidadosa. Também é essencial abordar o viés algorítmico, para garantir que a IA não perpetue preconceitos e desigualdades existentes na sociedade. Outro desafio é a necessidade de formação contínua dos professores, para que eles possam utilizar a IA de forma efetiva e integrá-la de maneira significativa ao processo educacional.

EXISTEM PONTOS DE TENSÃO ENTRE A IA E A EDUCAÇÃO?

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

É preciso discutir os impactos da Inteligência Artificial (IA) em diversas áreas produtivas e na sociedade em geral. De acordo com o estudo realizado pela Mc Kinsey (2017) sobre o impacto da IA no emprego, quase todas as áreas de trabalho podem ser afetadas pela automação através de sistemas de IA, embora esse impacto possa variar de país para país. Setores como produção industrial, turismo, alimentação, planejamento urbano, arquitetura, mobilidade, serviços de saúde e educação estão entre os mais rapidamente afetados pela automação impulsionada por IA.

Além das áreas de trabalho, a IA também tem influência em outros aspectos da sociedade. Sistemas de tratamento de notícias, como o exemplo do ChatGPT2, permitem que as pessoas interajam e obtenham informações relevantes por meio de diálogos com sistemas de IA. Isso cria uma experiência similar à de um locutor de notícias, onde os usuários podem receber notícias, histórias e anedotas. Além disso, o uso desses sistemas nas redes sociais pode ter impacto significativo, inclusive em resultados eleitorais, como evidenciado por discussões contemporâneas sobre o assunto.

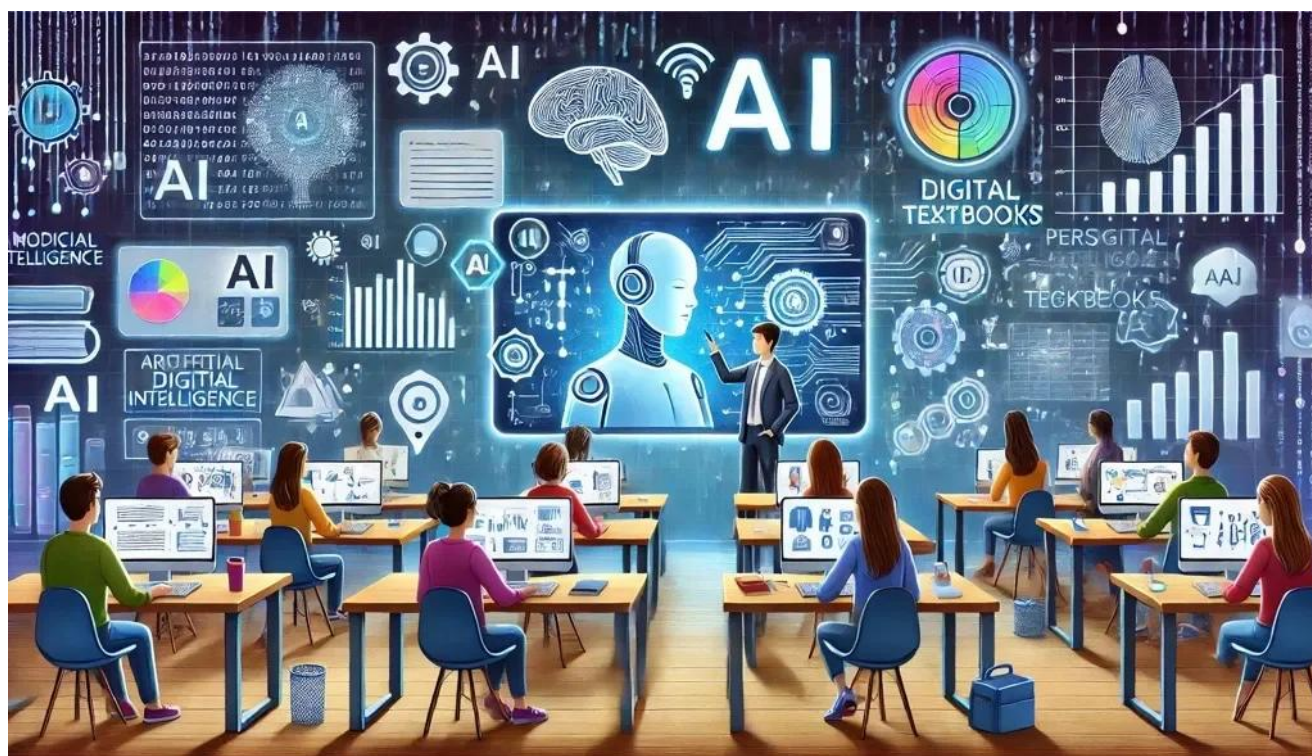
Essas observações apontam para a crescente influência da IA em vários aspectos da vida moderna, desde o ambiente de trabalho até as interações nas redes sociais e na esfera política. A automação proporcionada pela IA pode oferecer eficiência e produtividade em muitos setores, mas também levanta questões sobre os desafios sociais, econômicos e éticos associados a essas transformações. Diante disso, é fundamental uma compreensão abrangente dos impactos da IA e um diálogo contínuo entre os diversos setores da sociedade para maximizar seus benefícios e mitigar possíveis consequências negativas. A reflexão sobre o futuro da IA e seus efeitos na sociedade é essencial para orientar as políticas públicas, as práticas empresariais e as tomadas de decisão individuais diante dessa realidade tecnológica em constante evolução.

Já temos várias aplicações dela há muito tempo, como aviões não tripulados e máquinas para controle e detecção de objetos, entre outros. No entanto, ainda não utilizamos tanto a IA na educação, e isso não está disponível amplamente para o público. A pergunta que podemos fazer é: o Estado está usando efetivamente as novas tecnologias já existentes como aliadas para o desenvolvimento profissional, social e cultural? Ou seja, será que estamos aproveitando as oportunidades que a IA pode oferecer para melhorar a educação e a sociedade em geral?

Além disso, existe uma falta de investimentos e políticas públicas adequadas para promover o uso da IA na educação. Isso dificulta a sua adoção em larga escala e pode limitar o acesso das pessoas a essas tecnologias inovadoras. Outro ponto que é destacado é a resistência de alguns profissionais perante a adoção de novos paradigmas, como a IA. Algumas pessoas podem ter receio ou resistência em aceitar e utilizar essas tecnologias, o que também pode ser um obstáculo para a sua expansão na educação.

A IA já é usada em diversas áreas, mas na educação ainda temos um longo caminho a percorrer. É importante que o Estado e a sociedade invistam em políticas e recursos adequados para aproveitar o potencial da IA na educação e superar as resistências para avançarmos rumo a uma educação mais inovadora e eficiente.

A IA NA EDUCAÇÃO



Fonte: <https://exame.com/carreira/o-papel-da-ia-na-educacao-4-0-transformando-o-futuro-da-aprendizagem/> Acesso 18 nov. 2025.

DIMENSÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Em um cenário futuro caracterizado por um crescimento exponencial no campo digital e tecnológico, Aoun (2017) argumenta persuasivamente pela necessidade de uma educação que integre tridimensionalmente três tipos essenciais de alfabetização, essenciais para fomentar as competências exigidas pelas emergentes oportunidades de emprego no contexto da quarta revolução industrial.

A dimensão, a Alfabetização em Dados, é crucial no preparo dos estudantes para navegar e interpretar o crescente oceano de dados. Esta competência abrange habilidades para ler, analisar, interpretar e utilizar eficientemente um vasto espectro de dados, como o big data. Tal alfabetização não se restringe apenas ao manuseio técnico, mas também engloba a capacidade de discernir e extrair significados, compreendendo as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais desses dados no contexto de uma sociedade hiperconectada.

A Alfabetização Tecnológica representa a segunda dimensão, essencial para equipar os estudantes com um entendimento profundo dos fundamentos subjacentes à codificação, linguagens de programação e engenharia. Esta alfabetização não se limita ao conhecimento técnico, mas se estende ao entendimento de como tais tecnologias moldam e são moldadas por contextos sociais e culturais.

A Alfabetização Humana, é fundamental para preparar os alunos para um mundo cada vez mais interconectado. Enquanto a alfabetização em dados e tecnológica focam no “como”, a alfabetização humana fornece o “porquê”, envolvendo o ensino de humanidades, artes liberais, comunicação social e digital, e design. Essa alfabetização é crucial para desenvolver habilidades interpessoais e de comunicação, cruciais para navegar em um mundo onde a interação entre tecnologia e humanidade se torna cada vez mais imbricada.

Além destas competências, Aoun (2017) ressalta a importância crescente de quatro capacidades cognitivas, ou meta-habilidades, no contexto da economia digital. Entre elas, o Pensamento Crítico ocupa um lugar de destaque, definido como a habilidade de analisar racionalmente ideias e aplicá-las de forma hábil. Aoun (2017) salienta que o pensamento crítico envolve um exame detalhado de diferentes aspectos de um fenômeno, contexto ou situação, abarcando tanto elementos quantificáveis quanto aqueles mais latentes e intuitivos, como influências históricas, motivacionais e

emocionais. Este tipo de pensamento ultrapassa as capacidades das máquinas, que se restringem a camadas quantificáveis e a fenômenos que podem ser compreendidos por meio de perguntas binárias.

Este enfoque multifacetado proposto por Aoun (2017) sugere um caminho para a educação que esteja em harmonia com as demandas e desafios de um futuro cada vez mais integrado à tecnologia, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar no desenvolvimento de competências relevantes para a era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial tem um enorme potencial para revolucionar a educação, tornando-a mais acessível, personalizada e eficiente. No entanto, é necessário abordar os desafios éticos, sociais e pedagógicos que surgem com sua adoção. Ao enfrentar esses desafios com responsabilidade, a IA pode se tornar uma aliada poderosa na promoção de uma educação de qualidade, capaz de preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do futuro. A contínua pesquisa e reflexão sobre o uso da IA na educação são essenciais para garantir que suas potencialidades sejam maximizadas e que seus benefícios alcancem todos os estudantes.

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) no ensino básico apresenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir uma integração eficaz e significativa dessa tecnologia na educação. Alguns dos principais desafios incluem:

Infraestrutura tecnológica: A disponibilidade de infraestrutura tecnológica é essencial para a implementação da IA no ensino básico. Escolas com recursos limitados podem enfrentar dificuldades em adquirir e manter a tecnologia necessária para a utilização da IA, como dispositivos, conexão à internet e softwares especializados.

Formação de professores: A capacitação dos professores para utilizar a IA de maneira efetiva é um desafio importante. Os educadores precisam adquirir habilidades e conhecimentos específicos para integrar a IA em suas práticas pedagógicas e garantir que a tecnologia seja aplicada de forma a aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Personalização e adaptação: A IA tem o potencial de oferecer experiências de aprendizagem personalizadas, mas isso requer a coleta e análise de dados dos alunos. O desafio é garantir que essas práticas de coleta de dados sejam éticas e respeitem a privacidade dos estudantes, bem como evitem o reforço de vieses e estereótipos.

Equidade e acesso: A implementação da IA no ensino básico pode aumentar a desigualdade caso algumas escolas ou alunos tenham acesso privilegiado a essas tecnologias, enquanto outros fiquem excluídos. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades proporcionadas pela IA na educação.

Conteúdos e currículo: A IA pode permitir uma abordagem mais flexível e personalizada ao currículo, mas é importante garantir que os conteúdos oferecidos estejam alinhados com as necessidades educacionais e que sejam relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Custos e sustentabilidade: A adoção da IA no ensino básico pode representar um investimento significativo em termos de recursos financeiros e humanos. É necessário garantir a sustentabilidade dessas iniciativas a longo prazo para que os benefícios da IA na educação sejam duradouros.

Aceitação e resistência: Alguns educadores, pais e comunidades podem resistir à incorporação da IA no ensino básico por medo de substituição de professores, preocupações éticas ou incertezas sobre a eficácia da tecnologia. Superar essas resistências requer diálogo e esclarecimento sobre os benefícios e limitações da IA na educação.

Por fim, a incorporação da IA no ensino básico apresenta desafios complexos que envolvem infraestrutura, formação de professores, equidade, acesso, privacidade, currículo e aceitação. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, gestores, comunidades e governos para garantir que a IA seja utilizada de forma ética, inclusiva e com foco no aprimoramento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

AOUN, J. E. (2017). **Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence** Cambridge, MA: MIT Press.

ADORNO, T. W. (1995). **Educação para quê?** In Educação e emancipação (pp. 139- 154). São Paulo: Paz e Terra.

FAVA, Rui. **Trabalho Educação e Inteligência Artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. **Instrumentos inovadores de aprendizagem**: uma experiência com o WhatsApp Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 43, n. 43, p. 75-89, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771> Acesso 18 nov. 2025

SCIAS Edu., Com., Tec., Belo Horizonte, v.5, n.2, p. 74-89, jul./dez. 2023 e-ISSN:2674-905X 89

MC Kinsey. **O futuro do mercado de trabalho**: impacto em empregos, habilidades e salários Disponível em: <https://www.mckinsey.com/featuredinsights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-willmean-for-jobs-skills-and-wages/pt-br> Acesso 18 nov. 2025

VALENTE, J. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem**: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41. Türcke, C. (2016). Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção Rio de Janeiro: Paz & Terra.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco, 2013

O ENSINO NA ESCOLA DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

TEACHING AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CULTURE AND HISTORY IN SCHOOLS



CELESTE ALINE RAMOS DA CRUZ CARDOSO PEREIRA

Graduação em: Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016); Professora do Ensino Fundamental I – Alfabetização – na EMEF Desembargador Theodomiro Dias, Professor de Educação Básica – Anos iniciais E. E. Professor Adolfo Tripoli.

RESUMO

Este artigo analisou a contribuição do ensino de história e das culturas afro-brasileira e indígena no contexto escolar, verificando sua eficácia na construção de uma educação antirracista e intercultural, tendo como base a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, que asseguraram a valorização da diversidade étnico-racial, garantindo o reconhecimento dos indígenas, pretos e pardos na construção da sociedade brasileira. Tais ideias refletem no currículo escolar, que tem nesse documento a representação da pluralidade humana, o que gera desafios ao ensino regular, convocando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas comuns a se inovarem, não coadunando com a hegemonia e a segregação dos povos originários e negros. Logo, o trabalho educacional deve estar voltado ao combate contra o racismo e o preconceito, colocando a disciplina de História como um elemento que dialoga com as múltiplas identidades, incluindo na temporalidade as populações que por muito tempo foram marginalizadas, considerando a escola como um locus inclusivo, equânime e acolhedor.

Palavras-chave: educação; cultura; étnico-racial; afro-brasileira; indígena.

ABSTRACT

This article analyzed the contribution of teaching Afro-Brazilian and indigenous history and cultures in the school context, verifying its effectiveness in building anti-racist and intercultural education, based

on Law No. 10,639/2003 and Law No. 11,645/2008, which ensured the appreciation of ethnic-racial diversity, guaranteeing the recognition of indigenous, black, and brown people in the construction of Brazilian society. These ideas are reflected in the school curriculum, which represents human plurality in this document, posing challenges to regular education and calling for innovation in the pedagogical practices developed in regular classrooms, in line with the hegemony and segregation of indigenous and black peoples. Therefore, educational work must be focused on combating racism and prejudice, placing the discipline of history as an element that dialogues with multiple identities, including in temporality the populations that have long been marginalized, considering the school as an inclusive, equitable, and welcoming locus.

Keywords: education; culture; ethnic-racial; Afro-Brazilian; indigenous.

INTRODUÇÃO

Há mais de 100 anos, que a disciplina de História consta nos currículos das escolas brasileiras devido ao reconhecimento de sua importância diante da sociedade, impactando a política e a formação cidadã dos educandos (Pereira; Monteiro, 2013). Esse documento abarca diferentes fatos da constituição humana, englobando seus feitos, dominações, conquistas e construções, sendo tais elementos repassados por meio do ensino escolar aos estudantes, muitas vezes, na perspectiva eurocêntrica.

Essa disciplina, ao longo do tempo, tem impactado a compreensão, aprendizagens e formulação de conceitos acerca dos povos que auxiliaram a formação territorial do Brasil, pois é por meio dos conhecimentos acadêmicos que os “[...] processos de seleção cultural e didatização que, articulados, são necessários para tornar ensináveis os saberes a serem aprendidos pelas novas gerações [...]” (Pereira; Monteiro, 2013, p. 7).

Contudo, as narrativas propagadas, por muito tempo, silenciaram memórias, valores e costumes dos povos africanos e indígenas, não permitindo que suas identidades fossem demonstradas a partir da realidade posta pelos sujeitos dessas populações, evidenciando a importância dos conteúdos históricos permeados pela política e interesses de grupos distintos, que podem privilegiar ou desmerecer sociedades conforme o que desejam em relação à educação popular.

Por isso, na atualidade, o desafio posto é formar cidadãos críticos, capazes de perceber os conhecimentos históricos como fontes que expressam o passado, mas pela ótica de quem o descreve, o que demanda entender que é preciso separar as informações e indagar acerca da legitimação do que se lê e ouve (Pereira; Monteiro, 2013) quanto à pluralidade cultural do país e da diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, o ensino de histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar brasileiro é uma área de construção contínua, pautada em políticas públicas de valorização

das diferenças humanas, culturais e raciais, percebendo as desigualdades sociais vivenciadas pelos povos originários e negros neste país, validando práticas pedagógicas que contribuem para o extermínio do racismo e preconceito no meio em que esses sujeitos se encontram.

Assim, entendemos que ensinar História implica enfrentar grandes desafios: superar a tradição que buscou, em diferentes tempos históricos, instituir e legitimar poderes e identidades sociais “únicas” que apagavam diferenças através das histórias nacionais; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado, e não mais a questionável “verdade” histórica, contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, para a atribuição de sentido às ações humanas e aos diferentes atores sociais, e para aprofundar o pensamento crítico; desenvolver com os estudantes argumentação capaz de desconstruir discursos discriminatórios orientados por fundamentalismos; compreender que a diversidade das experiências históricas nos constitui como sujeitos na relação com o “outro”; constituir e reinventar tradições e a memória social (Pereira; Monteiro, 2013, p. 8).

Logo, os conteúdos relacionados à história da cultura africana, afro-brasileira e indígena convocam a repensar seus objetos de estudo e abordagens a fim de que assumam um compromisso de mudança dos paradigmas impostos até o momento, destacando a escola como um lócus que desenvolve uma educação ativa, promovendo um ensino antirracista, capaz de realizar a desconstrução dos estereótipos, desigualdades, ações racistas e preconceituosas reproduzidas nas relações humanas.

Seguindo as ideias dessas proposições, legislações brasileiras foram surgindo objetivando assegurar ações afirmativas e reparadoras aos povos indígenas e ao grupo dos pretos e pardos, promulgando assim, as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, representando um marco legal no processo do reconhecimento desses sujeitos como cidadãos de direitos, tornando obrigatória a inclusão de conteúdos curriculares na Educação Básica, que tratem da valorização e reconhecimento da história a partir da visão dessas populações.

Destarte, a efetivação dessas normas legais ultrapassa a simples inserção de temas que contemplem as matrizes culturais étnico-raciais, visto que “[...] a História se apresenta como disciplina chave [...]” (Mattos, 2003, p. 129) para a transformação da consciência individual e coletiva relacionada ao respeito necessário às pluralidades identitárias socioculturais constituídas historicamente.

Então, o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena, durante o desenvolvimento das ações pedagógicas no meio escolar, favorece ao educando a ampliação das ideias relacionadas a esse assunto, proporcionando o diálogo entre os diferentes conhecimentos e imprimindo a educação comum como uma prática social comprometida com a transformação e emancipação do sujeito.

Tal pensamento demanda a desnaturalização das relações raciais estabelecidas no Brasil baseadas na escravização de africanos e no apagamento das histórias indígenas, colocando-os como

peças subalternas, que precisam, nessa contemporaneidade, discutir com a comunidade escolar as ideias passadas e atuais do que é ser negro e indígena nos diferentes espaços brasileiros (Albertini, 2013).

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: Como o ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígena pode contribuir para a construção de uma educação antirracista, fortalecendo a identidade étnico-racial na sociedade brasileira?

Pensando em alcançar a compreensão desse questionamento, foram traçados para o presente estudo os objetivos geral e específico, sendo o primeiro: analisar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, destacando as possibilidades que ambas evidenciam para o trabalho pedagógico em prol da luta contra o preconceito e o racismo que os povos indígenas e negros experienciam. Quanto ao segundo objetivo, destaca-se a pretensão que se teve em refletir acerca da formação na educação brasileira na perspectiva da interculturalidade.

No intuito de melhor compreender o tema descrito, a investigação foi baseada na pesquisa qualitativa, sendo uma abordagem que fornece “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30).

A escolha do tema deste estudo encontra-se relacionada à justificativa de que, diante da diversidade e diferenças humanas que adentram às escolas, as discussões apresentadas neste artigo podem auxiliar nas possíveis fomentações acadêmicas e docentes a respeito da compreensão quanto à valorização e respeito à cultura afro-brasileira e indígena como base para a construção de uma sociedade com igualdade para todos (Pereira; Monteiro, 2013).

Ademais, a temática pode ser relevante por atender a uma demanda legal e tratar de questões éticas e sociais, contribuindo para uma educação inclusiva e antirracista, comprometida com os direitos de todos os estudantes, refletindo acerca dos desafios e possibilidades relacionadas à implementação dessas políticas educacionais.

AS LEGISLAÇÕES EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O Brasil, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação para todos, reconheceu a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, valorizou as manifestações culturais afro-brasileiras e dos povos originários, promoveu a igualdade racial, assim como o combate ao preconceito (Brasil, 1988), vivenciou debates intensos advindos de diferentes movimentos sociais visando o combate à exclusão e preconceito dos povos originários, além do racismo contra os negros e os pardos.

São nessas discussões que se nota a necessidade de se ter legislações brasileiras as quais sejam suportes para que grupos sociais historicamente marginalizados tenham visibilidade e reparação das perdas em diferentes campos da vida devido à desigualdade que a eles foi imposta.

Assim, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 surgiram com propósito de ampliar direitos sociais e ratificar a cidadania, compreendendo que

[...] A emergência de uma legislação voltada a tal perspectiva contempla reivindicações históricas dos movimentos sociais [...] ao mesmo tempo em que detona processos de reorientação curricular e demanda da constituição novos saberes e práticas escolares e docentes (Santos, 2013, p. 58).

O ensino da história e das culturas africana e afro-brasileira foi instituído como obrigatório em todas as escolas comuns, ampliando as discussões das complexidades que envolvem as relações raciais que ocorrem no Brasil, considerando o impacto em um país que manteve mais de 300 anos pretos e pardos na condição de escravos.

Isso influenciou toda a trajetória dos negros brasileiros, sendo os fatos ajustados conforme a intenção de quem narrou as informações, predominando o olhar europeu aos corpos que possuíam a ancestralidade africana, instaurando ideias selecionadas no currículo escolar de modo que todos os conhecimentos expostos à aprendizagem nas etapas que compõem a Educação Básica, tratam-se “[...] de conteúdos carregados de forte significação política, social, no contexto da sociedade brasileira [...]” (Santos, 2013, p. 59).

Ao compreender a escola como um espaço social e cultural que reproduz os comportamentos oriundos dos locais que se vive coletivamente, nota-se que o racismo e as relações de poder étnico perduram nas salas de aula, exigindo que Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas (Brasil, 2003) fossem construídas.

Esse texto legal evidencia a necessidade de se formar educacionalmente discentes pautados numa educação em que se aprenda e intensifique relações positivas com as diferenças culturais e raciais, mobilizando saberes que se distanciem do racismo, aproximando-se dos conhecimentos científicos tomados por novas percepções quanto à identidade negra.

Ressalta-se que a mobilização dos conteúdos negativos envolvendo os africanos e os afro-brasileiros para fora do ambiente escolar requer, além da Lei n.º 10.639/2003, uma postura dos professores envolvendo a formação inicial e contínua de forma que legitime o trabalho pedagógico realizado, buscando enfrentar as defasagens, desigualdades e experiências discriminatórias que podem ocorrer durante toda a vida educacional dos estudantes negros.

Na mesma esteira, a Lei n.º 11.645/2008 foi recepcionada positivamente por movimentos indígenas que exigiam políticas públicas que respondessem aos desafios de trazer a história potente dos indígenas ao contexto educacional, reconhecendo o papel contributivo desse povo à formação da sociedade brasileira.

Mesmo sendo inseridos nos programas curriculares desde o século XIX, os conteúdos relacionados aos povos originários brasileiros versavam pelo período colonial até a formação do Estado, sendo invisibilizados nos momentos posteriores. Com essa consciência, é preciso que a

matriz do currículo traga ao estudante o conhecimento acerca da construção da nacionalidade brasileira, que teve a cultura indígena como base e foi apagada com os europeus chegando nesse território (Bittencourt, 2013).

No ano de 2008, procurando recuperar os direitos educacionais negados por muito tempo aos indígenas, assim como restabelecer e demonstrar o valor e a importância dessa população, houve a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, determinando que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008, art. 1º).

A inserção desse artigo, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, abrange a expectativa de que se apresentem os conteúdos escolares referentes aos indígenas, demonstrando suas contribuições “[...] nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil [...]” (Bittencourt, 2013, p. 102).

Pelo que se é estabelecido na Lei n.º 11.645/2008, verifica-se uma integração com as concepções encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 2007 ao tratar dos aspectos da educação étnico-raciais, verificando que ambas percebem a necessidade de superar o privilégio das pessoas brancas em detrimento das outras que possuem descendência africana, indígena e asiática.

Porém, não se pode negar que a conquista da valorização dos povos indígenas e de suas respectivas culturas não será ratificada pela simples institucionalização de fatos que correspondam à relação dessas comunidades com a história de formação do Brasil e do continente americano, sendo algo mais complexo, restabelecendo o debate que envolve o ensino de uma educação étnico-racial inclusiva.

Analisando essas proposições, constata-se que os conteúdos didáticos precisam estar conectados à história indígena com a perspectiva relatada pelo viés dessa população, constatando que o desconhecimento da pluralidade cultural oferece margem à negação da existência desse povo como histórico e contemporâneo (Bittencourt, 2013).

Embora haja dificuldades explícitas para se cumprir a Lei n.º 11.645/2008, cabe ao ensino regular e seus respectivos sistemas de ensino organizar meios com os quais os professores consigam introduzir práticas reflexivas que evitem a continuidade dos preconceitos sociais instalados nas salas de aula relacionados aos indígenas.

Finalizando, é a partir do ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena que será construída uma educação antirracista, contribuindo com o conhecimento da identidade étnico-racial que é parte da sociedade brasileira, auxiliando na formação educacional humanizada, equânime e diversa.

A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

Por muito tempo, a perspectiva hegemônica esteve presente no sistema regular de ensino brasileiro, colocando os corpos matriculados nos espaços educacionais numa condição de merecedores ou marginalizados desses lócus. Esse cenário foi aos poucos sofrendo modificações graças a diferentes movimentos sociais e políticos exigindo que as diferenças humanas adentrassem nas escolas, sendo garantido o direito a uma aprendizagem qualificada, voltada a emancipação dos sujeitos.

Como alternativa ao combate da situação exposta, surgiu a oposição “[...] a um modelo de representação da sociedade que se consolidou no âmbito do saber histórico escolar [...]” (Araujo, 2013, p. 206), possibilitando outros olhares ao ensino de História, os quais podem dialogar com a interculturalidade, demonstrando a diversidade de conhecimentos acerca de um objeto de estudo apresentado aos educandos.

Para que essa concepção chegue em sala de aula, faz-se necessário romper com representações arcaicas que ainda estão entrelaçadas nas práticas pedagógicas envolvendo os conteúdos históricos, os quais priorizam a cronologia temporal a partir dos fatos ocorridos na Europa, dificultando as relações por parte dos estudantes, entre os acontecimentos brasileiros e os de outras localidades.

Logo,

A permanência desse modelo para o ensino de História, que se mantém dominante desde o século XIX, parece-me revelar bem mais do que uma característica própria da epistemologia do saber histórico escolar. A tradição cronológica linear na organização dos conteúdos indica, na minha opinião, relações de colonialidade que aí subsistem (Araujo, 2013, p. 270).

Essa percepção convoca a comunidade escolar a repensar o modo como se concebe o outro e sua historicidade dentro do ensino regular, pois não há mais espaço para a exclusão da diversidade cultural e tampouco para a continuidade da exaltação dos povos europeus e a subalternidade dos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

No entanto, mesmo diante dessa discussão atual, as marcas da tradição escolar de outros tempos, que ensinam negando e desvalorizando as diferenças, persistem no currículo, evidenciando a ideia da construção identitária como única e que apenas ela possui a potência para o desenvolvimento do país como uma nação forte e competitiva (Araujo, 2013).

Diante desses fatos, uma das alternativas possíveis capazes de romper com a hegemonia e com a ideia de submissão de determinados grupos, são os diálogos que podem ocorrer no ensino de História, relacionando os conteúdos apresentados à interculturalidade a fim de que não mais silenciem alguns povos e suas respectivas culturas.

É nessa esteira que “[...] outra história é possível [...]” (Araujo, 2013, p. 278), permitindo pensar pelos olhares dos colonizados, dos escravizados e dos oprimidos, dispensando a verdade absoluta

e aceitando novas propostas de um currículo intercultural, identificando narrativas únicas capazes de promover o racismo e o preconceito.

Sendo assim, parece-me bastante apropriado defender aqui a perspectiva da educação intercultural, entendida como projeto político, social, ético e epistêmico, como lugar de enunciação dessas alternativas. Essa concepção de educação intercultural se insere na compreensão de multiculturalismo interativo, [...]. A característica básica da interculturalidade é a sua opção deliberada pela promoção da interação entre diferentes grupos culturais. Essa característica coloca essa abordagem em oposição direta àquelas, que, por um lado, não valorizam a explicitação das diferenças e, por outro lado, incentivam perspectivas essencialistas de afirmação de identidades. O multiculturalismo interativo (Araujo, 2013, p. 279).

Dessa forma, a interculturalidade, quando conectada à formação educacional, tende a promover uma ruptura com a lógica monocultural que historicamente estruturou o currículo escolar brasileiro, sendo essa abordagem um meio para reconhecer as diferentes matrizes culturais presentes no Brasil, favorecendo o diálogo entre os saberes, histórias e identidades.

Isso possibilita ao estudante que se veja representado no conteúdo aprendido, com a escola assumindo um papel social transformador, contribuindo para a construção da democracia e da visibilidade da pluralidade humana, ressignificando o ensino e a aprendizagem, valorizando as experiências, costumes e valores dos diferentes sujeitos matriculados nas salas comuns.

Portanto, conceber a educação na perspectiva da interculturalidade significa compreender que o conhecimento não é linear e neutro, mas ao contrário, ele é dinâmico, produzido a partir de contextos históricos e culturais, exigindo de toda a comunidade escolar uma postura crítica, comprometida com a equidade e na luta contra a discriminação, tornando o ensino de História em um encontro das diferentes culturas e da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo possibilitaram verificar que o ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas pode contribuir com a construção de uma educação antirracista, fortalecendo a identidade étnico-racial na sociedade brasileira, e por esse motivo as Leis n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008 foram promulgadas assegurando a valorização da diversidade e a reparação de grupos historicamente marginalizados.

No entanto, a efetivação do que se é anunciado nessas normas legais se depara com múltiplos desafios, entre eles destacam-se: a formação inicial e contínua dos professores, a estrutura curricular que tende a trazer conteúdos com a perspectiva hegemônica e a ideia de subalternidade relacionada aos povos originários e negros que são apresentados a partir de uma narrativa eurocêntrica.

As proposições expostas evidenciaram que a interculturalidade, quando integrada à educação comum, possibilita a desconstrução de um ensino excludente, rompendo com a tradição monocultural da disciplina de História, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e culturas, reconhecendo identidades diversas e a promoção da equidade racial.

Assim, os conhecimentos acadêmicos que entram em contato com os educandos, apresentando-lhes os objetos de estudo envolvendo fatos históricos relacionados aos indígenas e aos afro-brasileiros, se consolidam como ferramentas que formam cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a emancipação dos sujeitos e o respeito a todos, independentemente de suas características, nacionalidade, costumes e valores.

REFERÊNCIAS

ALBERTINI, Verena. Algumas Estratégias para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira. MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Uma Outra História Possível? O Saber Histórico Escolar na Perspectiva Intercultural. PEREIRA, Amílcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Histórias das Populações Indígenas na Escola: Memórias e Esquecimentos. PEREIRA, Amílcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 17 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

PEREIRA, Amilcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas afro-Brasileiras e Indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira: Dilemas e Desafios da Recepção à Lei 10.639/03. PEREIRA, Amilcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas afro-Brasileiras e Indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

INTERVENÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA PRÉ- ESCOLA: O QUE REALMENTE FUNCIONA PARA DESENVOLVER AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL?



SOCIO-EMOTIONAL INTERVENTIONS IN PRESCHOOL: WHAT REALLY WORKS TO DEVELOP EMOTIONAL SELF-REGULATION?

CÉLIA CRISTINA BASÍLIO BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2006); Especialista em Educação Inclusiva – pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Especialista em Arte e Educação – pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Educação de Jovens e Adultos – pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Educação Especial e Infantil – pela Faculdade Iguazu (2025); Especialista em Educação Especial e AEE – pela Faculdade Iguazu (2025); Educadora Infantil – na EM Karina Athia Krasucki.

RESUMO

A autorregulação emocional é uma competência central na primeira infância e influencia diretamente o engajamento, a aprendizagem e a convivência escolar. Apesar da relevância do tema, persistem lacunas sobre quais práticas pedagógicas são mais eficazes para promover essa habilidade na pré-escola. Este artigo apresenta uma análise teórica fundamentada em autores clássicos da Psicologia e da Educação — como Vygotsky, Piaget, Bowlby, Bandura, Erikson, Bronfenbrenner, Goleman e Diamond — com o objetivo de identificar componentes essenciais das intervenções socioemocionais. Os resultados da revisão indicam que práticas eficazes incluem: mediação sensível do adulto, ensino explícito do vocabulário emocional, previsibilidade da rotina, atividades lúdicas estruturadas e fortalecimento das funções executivas. A integração dessas estratégias se mostra fundamental para o planejamento pedagógico e para a construção de ambientes educativos que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Palavras-chave: Autorregulação Emocional; Educação Infantil; Intervenções Socioemocionais; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Emotional self-regulation is a core competency in early childhood and directly influences engagement, learning, and school life. Despite the relevance of the topic, gaps remain regarding which pedagogical practices are most effective in promoting this skill in preschool. This article presents a theoretical analysis based on classic authors in Psychology and Education—such as Vygotsky, Piaget, Bowlby, Bandura, Erikson, Bronfenbrenner, Goleman, and Diamond—with the aim of identifying essential components of socio-emotional interventions. The results of the review indicate that effective practices include: sensitive adult mediation, explicit teaching of emotional vocabulary, predictability of routine, structured play activities, and strengthening of executive functions. The integration of these strategies is fundamental for pedagogical planning and for the construction of educational environments that promote the well-being and integral development of young children.

Keywords: Emotional Self-Regulation; Early Childhood Education; Socio-emotional Interventions; Child Development.

INTRODUÇÃO

A primeira infância representa um período decisivo para o desenvolvimento da autorregulação emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, expressar e manejar emoções diante de demandas sociais, cognitivas e comportamentais. No cotidiano da Educação Infantil, é frequente que professores se deparem com comportamentos de desregulação, como explosões de raiva, choros intensos, agressividade, recusa em participar de atividades e dificuldade de lidar com frustrações. Essas manifestações interferem diretamente no envolvimento das crianças nas propostas pedagógicas, comprometendo sua aprendizagem, suas interações e sua participação ativa no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a centralidade da dimensão socioemocional nessa etapa, destacando competências como autocontrole, empatia e convivência, que devem ser promovidas intencionalmente desde os anos iniciais. Nessa perspectiva, a autorregulação emocional é concebida como uma habilidade construída gradualmente, por meio da mediação de adultos responsivos e da oferta de experiências educativas planejadas; não se trata de um atributo inato ou exclusivamente maturacional (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Essa compreensão reforça o papel da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que sustentem esse processo.

Apesar da relevância crescente do tema, muitos desafios persistem no campo educacional. Diversas intervenções socioemocionais têm sido incorporadas ao cotidiano escolar, porém nem sempre estão amparadas em teorias psicológicas consistentes ou fundamentadas em evidências de eficácia. A ausência de critérios claros para seleção, implementação e avaliação dessas práticas

dificulta o trabalho docente e limita o impacto pedagógico esperado. Nesse sentido, compreender quais estratégias realmente contribuem para o fortalecimento da autorregulação emocional torna-se essencial, tanto para o aprimoramento da prática pedagógica quanto para o desenvolvimento integral das crianças.

A necessidade de analisar intervenções à luz da literatura especializada emerge como ponto central para a formação docente e para o planejamento pedagógico. Conhecer os mecanismos de mudança envolvidos nas práticas de correção, no ensino explícito do vocabulário emocional, na organização de rotinas previsíveis e no estímulo a estratégias adequadas de enfrentamento permite que professores identifiquem quais métodos apresentam maior potencial de promover autonomia, bem-estar e engajamento. Ao aproximar práticas escolares de evidências científicas, cria-se a possibilidade de ampliar a qualidade das experiências socioemocionais oferecidas às crianças e, conseqüentemente, contribuir para ambientes educativos mais inclusivos, responsivos e alinhados às necessidades reais da primeira infância.

Nesse contexto, torna-se pertinente investigar os fundamentos teóricos que sustentam as intervenções socioemocionais dirigidas à pré-escola e analisar em que medida tais práticas favorecem o desenvolvimento da autorregulação emocional. Uma abordagem de caráter analítico e teórico permite mapear os comportamentos de desregulação mais recorrentes, compreender sua relação com processos de desenvolvimento infantil e identificar elementos essenciais que orientam intervenções eficazes. Ao produzir essa síntese, busca-se ampliar o debate acadêmico e oferecer subsídios que fortaleçam políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação infantil mais qualificada e promotora do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL: CONCEITOS, PROCESSOS E EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

A autorregulação emocional constitui um dos processos mais complexos e essenciais do desenvolvimento infantil, envolvendo a capacidade de monitorar, compreender, modular e expressar emoções de maneira socialmente adequada. Esse processo integra componentes emocionais, cognitivos e comportamentais, permitindo que a criança ajuste suas reações diante de demandas internas e externas, controle impulsos, sustente a atenção e organize suas ações conforme exigências contextuais (KOPP, 1982; GROSS, 2015). A autorregulação não é um atributo inato, mas

uma habilidade construída gradativamente a partir das interações sociais, das experiências emocionais e da mediação sensível do adulto.

Sob uma perspectiva do desenvolvimento, Kopp (1982) descreve a autorregulação como um processo complexo e gradual que se inicia no primeiro ano de vida com formas rudimentares de autoajuda emocional (como sugar o dedo ou buscar conforto no adulto) e avança progressivamente para estratégias mais sofisticadas durante a pré-escola, quando as crianças passam a compreender regras sociais, antecipar consequências e utilizar linguagem para expressar sentimentos. Nessa fase, ocorre uma importante transição do controle heterorregulado — dependente do adulto — para formas iniciais de autorregulação, nas quais a criança começa a mobilizar estratégias internas mais estáveis.

Pesquisas contemporâneas, especialmente na interface entre neurociência e psicologia do desenvolvimento, reforçam que a autorregulação emocional está intimamente associada ao desenvolvimento das **funções executivas**, como controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho (BLAIR; RAVER, 2015). O amadurecimento das regiões pré-frontais, associado à qualidade das interações sociais, contribui para o progressivo aperfeiçoamento da capacidade de controlar impulsos, adiar respostas automáticas e manter comportamentos compatíveis com expectativas sociais — competências fundamentais para a participação nas atividades da Educação Infantil.

O modelo processual de regulação emocional de **Gross (2015)** destaca que a autorregulação pode ocorrer antes, durante ou após a ativação emocional. Estratégias como reavaliação cognitiva, mudança de foco atencional, nomeação dos sentimentos e apoio social são relevantes desde cedo e podem ser ensinadas em contextos educativos. Embora estratégias avançadas sejam mais comuns em crianças maiores e adultos, a pré-escola é um período crucial para o desenvolvimento de habilidades iniciais de regulação, como respirar profundamente, procurar ajuda, esperar a vez, afastar-se momentaneamente de estímulos frustrantes e utilizar palavras para expressar necessidades.

Além disso, estudos de Shonkoff e Phillips (2000), no campo da ciência do desenvolvimento infantil, evidenciam que ambientes emocionalmente seguros, responsivos e estáveis são determinantes para que a criança desenvolva a capacidade de regular-se. Esses autores defendem que a regulação emocional é moldada pelas experiências precoces e pelas relações de cuidado consistentes, sendo prejudicada por contextos imprevisíveis, estressantes ou pouco sensíveis às necessidades infantis.

No contexto escolar, pesquisas como as de Blair e Raver (2015) demonstram que a autorregulação emocional é preditor de uma série de desfechos positivos, incluindo melhor desempenho acadêmico, maior engajamento nas atividades, redução de comportamentos

desafiadores e maior capacidade de resolver conflitos. Crianças que conseguem regular suas emoções tendem a interagir melhor com os colegas, compreender instruções com mais facilidade e manter foco em propostas pedagógicas desafiadoras.

A literatura aponta ainda que a autorregulação não se desenvolve de forma uniforme entre as crianças. Fatores como temperamento, experiências familiares, práticas educativas, qualidade da mediação docente e condições neurobiológicas influenciam significativamente esse processo. Nesse sentido, crianças pequenas — especialmente aquelas na faixa de 4 a 6 anos — dependem fortemente do apoio externo de adultos que ofereçam acolhimento emocional, rotinas claras, modelagem de comportamentos e oportunidades de prática contínua de estratégias de regulação.

Diante desse panorama, a autorregulação emocional deve ser compreendida como um construto multifacetado, cuja promoção depende tanto do desenvolvimento neurobiológico quanto do contexto social e educativo em que a criança está inserida. Assim, ao investigar práticas que favorecem a autorregulação na pré-escola, torna-se indispensável considerar a mediação do adulto, a intencionalidade pedagógica, a organização das rotinas e a qualidade das interações, aspectos fundamentais para o desenvolvimento desta competência na primeira infância.

INTERVENÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

A autorregulação emocional constitui uma das competências centrais do desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Na pré-escola, as crianças começam a aprender a lidar com frustrações, controlar impulsos, compreender sentimentos e ajustar comportamentos às demandas sociais. Para compreender como essas capacidades se desenvolvem, é essencial recorrer aos referenciais clássicos da psicologia e educação, que oferecem bases sólidas para práticas pedagógicas eficazes.

A seguir, apresentam-se os principais aportes teóricos que sustentam as intervenções socioemocionais.

Vygotsky: mediação social e desenvolvimento da autorregulação

Vygotsky destaca que a autorregulação emocional se desenvolve a partir da mediação social. Inicialmente exercida pelo adulto, ela é posteriormente internalizada pela criança. A linguagem funciona como instrumento psicológico central nesse processo, promovendo organização do pensamento e controle da ação. Além disso, o brincar simbólico favorece a experimentação de papéis e regras, constituindo espaço privilegiado para o exercício do autocontrole.

Piaget: desenvolvimento cognitivo, moral e controle emocional

Para Piaget, o egocentrismo característico do estágio pré-operatório limita a capacidade da criança de considerar a perspectiva do outro, impactando diretamente a regulação emocional. Jogos cooperativos, brincadeiras com regras e atividades de resolução de conflitos contribuem para o desenvolvimento moral, permitindo a coordenação de ações e o controle de impulsos.

Darwin e William James: fundamentos biológicos da emoção

Darwin compreende as emoções como mecanismos adaptativos essenciais à sobrevivência, enquanto James enfatiza que respostas corporais antecedem a experiência emocional. Tais perspectivas fundamentam intervenções que utilizam estratégias corporais — respiração profunda, exercícios sensório-motores e práticas de atenção plena — como parte do desenvolvimento da autorregulação.

Bowlby e Ainsworth: apego seguro e regulação emocional

A Teoria do Apego evidencia que vínculos afetivos estáveis e responsivos fornecem segurança à criança, favorecendo o domínio emocional. Crianças com apego seguro demonstram maior tolerância à frustração e autonomia. No ambiente escolar, o professor assume o papel de base segura, oferecendo acolhimento, previsibilidade e suporte emocional.

Bandura: aprendizagem social, modelagem e autoeficácia

Segundo Bandura, comportamentos socioemocionais são aprendidos por meio da observação. Crianças internalizam estratégias de autorregulação ao observar adultos e pares manejando emoções de forma adequada. Além disso, a autoeficácia — crença da criança em sua capacidade de controlar comportamentos — é determinante para o desenvolvimento emocional.

Erikson: iniciativa, autonomia e autoconfiança

Erikson identifica na pré-escola o estágio psicossocial de “iniciativa versus culpa”, no qual a criança explora sua autonomia e desenvolve autoconfiança. Experiências educativas que oferecem escolhas, participação ativa e reconhecimento fortalecem o senso de competência e a autorregulação.

Bronfenbrenner: influência dos múltiplos contextos

A Teoria Bioecológica compreende o desenvolvimento como resultado da interação entre a criança e diferentes sistemas — família, escola, comunidade e políticas públicas. Assim, intervenções socioemocionais eficazes exigem articulação entre esses contextos, garantindo continuidade, segurança e consistência.

Goleman: inteligência emocional e competências socioemocionais

Goleman sistematiza as competências socioemocionais, incluindo autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais. Essas competências são ensináveis e devem ser incorporadas ao currículo da Educação Infantil, por meio de rodas de conversa, identificação de emoções, histórias literárias e vivências de convivência.

Diamond: funções executivas e autorregulação

Diamond demonstra que funções executivas — inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva — sustentam a autorregulação emocional e estão em intenso desenvolvimento na pré-escola. Intervenções eficazes incluem jogos de regras, desafios motores, brincadeiras de imitação e atividades que exigem planejamento e espera da vez.

A análise integrada dos autores revela que:

- A autorregulação emerge na relação com o outro (Vygotsky; Bowlby);
- O brincar e as regras estruturam o autocontrole (Piaget; Diamond);
- A dimensão corporal da emoção precisa ser considerada (Darwin; James);
- O ambiente escolar e familiar influencia diretamente o comportamento (Bronfenbrenner);
- Competências emocionais podem ser ensinadas sistematicamente (Goleman; Erikson);
- A observação e a modelagem são fundamentais (Bandura).

Intervenções efetivas, portanto, devem ser planejadas de forma intencional, explícita e integrando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e fisiológicos. Tais práticas não dependem de programas complexos, mas de consistência cotidiana.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

A escola desempenha papel decisivo no desenvolvimento da autorregulação emocional, especialmente na Educação Infantil, onde as crianças dependem fortemente da mediação de adultos para compreender, expressar e manejar suas emoções. O ambiente escolar é um contexto privilegiado para o desenvolvimento socioemocional, pois oferece oportunidades ricas de interação, experiências de convivência, resolução de conflitos e participação em atividades que desafiam habilidades cognitivas e comportamentais relacionadas à regulação (TOMINEY; MCCLELLAND, 2011).

A **BNCC (BRASIL, 2017)** reforça essa perspectiva ao definir que a Educação Infantil deve organizar-se a partir de interações e brincadeiras, garantindo experiências que favoreçam o desenvolvimento de competências essenciais, como autocontrole, empatia, comunicação e cooperação. Tais competências constituem a base para que a criança desenvolva estratégias de modulação emocional, aprenda a esperar, respeite turnos, lide com frustrações e se engaje em atividades coletivas. Assim, o trabalho docente exige intencionalidade pedagógica voltada para práticas que promovam o bem-estar emocional, o reconhecimento das emoções e o desenvolvimento de comportamentos ajustados às demandas sociais.

O professor, nessa perspectiva, atua como **mediador emocional**, exercendo funções fundamentais: nomear e validar emoções, oferecer modelos de comportamentos regulados, antecipar eventos potencialmente desafiadores, estruturar rotinas consistentes e construir um clima emocional seguro e acolhedor. Inspiradas no pensamento de Vygotsky, práticas de mediação permitem que a criança internalize estratégias de autorregulação inicialmente vivenciadas na interação social, transformando apoio externo em recursos internos progressivamente mais autônomos.

A organização do ambiente físico e das rotinas também desempenha papel importante. Estudos como os de Zabalza (2012) demonstram que rotinas previsíveis, claras e estruturadas contribuem para a segurança emocional da criança, reduzindo ansiedade e favorecendo a autorregulação. Ambientes caóticos, imprevisíveis ou emocionalmente tensos, ao contrário, tendem a comprometer a capacidade de controle e expressão emocional adequada.

O **brincar**, considerado eixo estruturante da Educação Infantil, também se destaca como espaço privilegiado para o desenvolvimento da autorregulação. Kishimoto (2010) ressalta que brincadeiras simbólicas, jogos de regras e atividades que exigem alternância de turnos e controle inibitório favorecem o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento emocional e de manejo do comportamento. Durante o jogo, as crianças precisam negociar significados, lidar com expectativas e ajustar suas ações, o que promove, de maneira natural e lúdica, habilidades de autocontrole e flexibilidade.

Além disso, a literatura evidencia que práticas de ensino explícitas sobre emoções — como rodas de conversa, leitura de histórias, uso de cartões de sentimentos, dramatizações e conversas intencionais sobre conflitos — são eficazes para ampliar o vocabulário emocional e fortalecer estratégias de resolução de problemas. Tominey e McClelland (2011) mostram que intervenções simples, realizadas durante a rotina, como jogos de atenção e atividades com regras específicas, têm impacto significativo na melhoria da autorregulação emocional e comportamental.

Outro elemento central é a **responsividade do adulto**. De acordo com Shonkoff e Phillips (2000), o desenvolvimento saudável da autorregulação depende de relações consistentes, sensíveis

e contingentes às necessidades da criança. Professores que acolhem emoções, oferecem segurança física e emocional e respondem com empatia promovem um ambiente propício para que as crianças aprendam estratégias adaptativas de regulação. Em contrapartida, práticas punitivas, autoritárias ou inconsistentes podem comprometer a capacidade de a criança desenvolver habilidades de controle emocional.

Por fim, o papel da escola na promoção da autorregulação envolve também a criação de culturas institucionais que valorizem o cuidado, o bem-estar e a convivência positiva. Espaços de diálogo, resolução colaborativa de conflitos, participação ativa da criança e cooperação entre professores e famílias ampliam as oportunidades de aprendizagem emocional e fortalecem a consistência entre os diferentes ambientes que a criança frequenta.

Dessa forma, a promoção da autorregulação emocional na pré-escola não depende apenas de ações pontuais, mas de um conjunto articulado de práticas pedagógicas, relações responsivas e rotinas organizadas que, em conjunto, constroem um ambiente emocionalmente seguro e estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo demonstra que a autorregulação emocional na Educação Infantil é um processo complexo, multifatorial e profundamente influenciado pela qualidade das interações sociais, pelas experiências educativas oferecidas e pelas condições ambientais em que a criança está inserida. A articulação entre autores clássicos como Vygotsky, Piaget, Bowlby, Bandura, Erikson, Bronfenbrenner, Goleman e Diamond evidencia que intervenções socioemocionais eficazes não se sustentam em ações isoladas, mas na combinação intencional de práticas pedagógicas fundamentadas em teorias sólidas e em evidências consistentes.

Os resultados da revisão apontam que o desenvolvimento da autorregulação exige a convergência de componentes essenciais: mediação sensível do adulto, estruturação de rotinas claras e previsíveis, ensino explícito do vocabulário emocional, estratégias corporais de manejo da emoção e atividades lúdicas que favoreçam o fortalecimento das funções executivas. Quando integrados ao cotidiano escolar, esses elementos contribuem não apenas para o autocontrole emocional, mas também para a autonomia, a convivência, o engajamento e o desenvolvimento global da criança.

Desse modo, o estudo reforça que práticas socioemocionais bem-sucedidas na pré-escola dependem menos de programas complexos e mais da intencionalidade pedagógica, da formação continuada e da capacidade dos professores de responder às necessidades emocionais das crianças.

Ao aproximar o cotidiano escolar de evidências científicas, amplia-se a possibilidade de construir ambientes educativos mais inclusivos, humanizados e responsivos.

Além disso, o trabalho destaca a necessidade de fortalecer a formação docente nesse campo, de forma que professores e equipes escolares possam compreender os mecanismos que sustentam o desenvolvimento emocional e avaliar de maneira crítica as intervenções que adotam. A autorregulação emocional, por sua centralidade no desenvolvimento infantil, deve ser tratada como eixo estruturante da prática pedagógica e das políticas educacionais direcionadas à primeira infância.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a investigação sobre práticas concretas implementadas em contextos reais, analisando seus impactos, desafios e possibilidades. Estudos que explorem a articulação entre família e escola, a influência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da autorregulação e a aplicação de estratégias diferenciadas para crianças com necessidades específicas podem enriquecer ainda mais o campo. Consolidar uma base de conhecimento robusta sobre intervenções socioemocionais é fundamental para a construção de uma Educação Infantil que promova bem-estar, equidade e desenvolvimento integral às crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Mary D. Salter; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. **Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation**. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

BANDURA, Albert. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> >. Acesso out.2025.

BLAIR, Clancy; RAVEN, C. Cybele. **School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach**. *Annual Review of Psychology*, v. 66, p. 711–731, 2015.

BOWLBY, John. **Attachment and Loss: Volume 1 – Attachment**. London: Penguin Books, 1969.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GROSS, James J. **Emotion regulation: current status and future prospects.** *Psychological Inquiry*, v. 26, n. 1, p. 1–26, 2015.

DARWIN, Charles. **The Expression of the Emotions in Man and Animals.** London: John Murray, 1872.

DIAMOND, Adele. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JAMES, William. What is an Emotion? *Mind*, v. 9, n. 34, p. 188–205, 1884.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOPP, Claire B. **Antecedents of self-regulation: a developmental perspective.** *Developmental Psychology*, v. 18, n. 2, p. 199–214, 1982.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho.** Rio de Janeiro: LTC, 1971.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (org.). **From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.** Washington, DC: National Academy Press, 2000.

TOMINEY, Shauna L.; MCCLELLAND, Megan M. **Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool.** *Early Education and Development*, v. 22, n. 3, p. 489–519, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2012.



JARDIM SENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS A PARTIR DA NATUREZA

SENSORY GARDEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPERIENCES AND LEARNING THROUGH NATURE

CIBELE DA SILVA LUKO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Presbiteriana Mackenzie (2007); Especialista em Linguagens da Arte pela Universidade de São Paulo (2011) e em Tecnologias Digitais – Novos Recursos Tecnológicos em Educação a Distância pela Faculdade Conectada – FCONNECT (2025); Professora de Ensino Infantil na EMEI Eldy Poli Bifone.

RESUMO

O presente artigo relata o desenvolvimento e a inauguração do projeto Jardim Sensorial em uma EMEI da Rede Municipal de São Paulo, realizado como parte de Projeto sobre Educação Ambiental. Partindo de uma situação cotidiana — crianças preenchendo um banco virado com elementos da natureza —, a proposta foi construída coletivamente com crianças, educadoras e comunidade, utilizando materiais naturais e recicláveis. O percurso sensorial foi estruturado em etapas que oportunizaram o contato com diferentes texturas, aromas, sons e temperaturas, favorecendo aprendizagens relacionadas ao corpo, à linguagem, às artes e à ciência. Após a implantação, o jardim foi inaugurado e amplamente bem-recebido pelas crianças, que demonstraram entusiasmo, curiosidade e variadas reações emocionais e corporais ao percorrer os caminhos. O texto descreve a gênese, a metodologia, os materiais utilizados, os aspectos pedagógicos e as indicações para continuidade do projeto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jardim Sensorial; Educação Ambiental; Sentidos; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This article reports on the development and inauguration of the Sensory Garden project at an Early Childhood Education Center (EMEI) in the São Paulo Municipal Network, carried out as part of a project on Environmental Education. Starting from an everyday situation—children filling an overturned bench with elements of nature—the proposal was built collectively with children, educators, and the community, using natural and recyclable materials. The sensory path was structured in stages that provided opportunities for contact with different textures, aromas, sounds, and temperatures, favoring learning related to the body, language, arts, and science. After implementation, the garden was inaugurated and widely well-received by the children, who demonstrated enthusiasm, curiosity, and varied emotional and bodily reactions as they walked along the paths. The text describes the genesis, methodology, materials used, pedagogical aspects, and indications for the continuation of the project.

Keywords: Early Childhood Education; Sensory Garden; Environmental Education; Senses; Sustainability.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o espaço privilegiado para o desenvolvimento sensorial, emocional e social das crianças. Este artigo apresenta o projeto Jardim Sensorial, elaborado e executado em uma EMEI da rede municipal, cuja proposta é ampliar as oportunidades de aprendizagens por meio do contato com elementos naturais e materiais reaproveitados. A iniciativa buscou responder à curiosidade espontânea das crianças e articular práticas educativas que valorizem o cuidado ambiental e o trabalho coletivo.

OBJETIVO GERAL

Descrever, analisar e sistematizar a experiência do Jardim Sensorial, suas concepções pedagógicas e os efeitos observados após a inauguração.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Documentar o processo de construção coletiva do jardim;
- Identificar competências e habilidades trabalhadas durante as vivências sensoriais;
- Apontar práticas pedagógicas e interdisciplinaridades que emergiram do projeto;
- Propor encaminhamentos para a continuidade e ampliação da proposta no cotidiano escolar.

PROBLEMA

Como a criação de um Jardim Sensorial pode promover experiências de aprendizagem significativas na Educação Infantil e contribuir para a formação de atitudes de cuidado e sustentabilidade?

JUSTIFICATIVA

A proposta justifica-se pela necessidade de ampliar espaços de experiências sensoriais que permitam às crianças compreender e cuidar do ambiente, articulando saberes interdisciplinares, movimentos corporais, linguagem e práticas estéticas. A iniciativa também promove a reutilização criativa de materiais e fortalece os laços entre comunidade e escola.

GÊNESE DO PROJETO: UMA SITUAÇÃO COTIDIANA

A ideia inicial do Jardim Sensorial surgiu a partir de um evento simples e significativo: durante uma atividade no quintal da escola, as crianças encontraram um banco virado e, de forma espontânea, começaram a preencher suas 'divisões' com galhos finos, folhas e outros elementos da natureza. A observação desse gesto coletivo despertou nas educadoras a percepção de que ali havia uma maneira potente de promover aprendizagens a partir do cotidiano.

A partir dessa cena, as educadoras levaram o tema para rodas de conversa. O caráter coletivo e a escuta das crianças foram centrais nas etapas do processo.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido ao longo de semanas, combinando momentos de observação, registros, rodas de conversa, oficinas práticas e propostas de exploração livre. A metodologia privilegiou: observação participante, ações coletivas de construção, registro fotográfico e narrativo nos diários de cada uma das turmas.

Etapas principais:

1. Observação e levantamento do interesse das crianças;
2. Planejamento coletivo com as turmas e educadores;
3. Coleta de materiais naturais e recicláveis;
4. Montagem do percurso sensorial em etapas;
5. Testes e ajustes do percurso com as crianças;
6. Inauguração e registro das reações e usos do espaço ao longo do tempo.

DESCRIÇÃO DO PERCURSO SENSORIAL

O percurso foi pensado em etapas, cada uma oferecendo materiais e estímulos sensoriais diferentes, cuidadosamente organizados para despertar a curiosidade e a exploração das crianças. Entre os elementos empregados destacam-se: triângulo de pedras, quadrado de madeiras e tijolos pintados, pneus preenchidos com brita (pequenas pedras), áreas cobertas com folhas secas, trechos com galhos e tiras de borracha, curvas formadas por cascas de árvore e uma bacia com água aromatizada, preparada com sal grosso, essência de alfazema e pétalas. Cada material foi escolhido para proporcionar experiências táteis, visuais e olfativas, incentivando a observação, o tato, o equilíbrio e o movimento.

Cada trecho do percurso foi sinalizado visualmente e apresentado às crianças antecipadamente, em rodas de conversa e com o auxílio do projetor da sala, que mostrou exemplos de modelos semelhantes já existentes. Essa preparação ajudou a criar expectativas, despertando a curiosidade

e promovendo um clima de descoberta. Durante a exploração, era possível observar como cada criança se relacionava de maneira única com os elementos: algumas preferiam sentir a textura das folhas e galhos, outras se encantavam com as cores dos tijolos e das pétalas, enquanto algumas se aventuravam a equilibrar-se sobre as pedras ou explorar os pneus com brita.

O percurso foi estruturado de forma a permitir diferentes modos de exploração: passos cuidadosos, corridas, saltos e manipulação dos materiais. Essa diversidade possibilitou que cada criança encontrasse seu próprio ritmo, experimentando, testando limites e descobrindo sensações novas. Além disso, o registro das experiências em fotos e pequenas observações feitas pelas professoras ajudou a compreender melhor como cada estímulo afetava o interesse, a atenção e o engajamento das crianças, enriquecendo o planejamento das etapas seguintes.

MATERIAIS, SUSTENTABILIDADE E SEGURANÇA

Foram priorizados materiais naturais e reaproveitados: troncos, galhos, pedras, cascas, folhas, pneus e recipientes reutilizados. A escolha considerou a resistência, a limpeza e a segurança. Procedimentos de higienização e manutenção foram.

Orientações de segurança incluíram supervisão durante o uso, verificações periódicas das estruturas (pneus, troncos), limpeza da bacia de água e cuidado com materiais potencialmente cortantes. A sustentabilidade esteve presente no reaproveitamento de materiais e na sensibilização das turmas sobre o ciclo dos resíduos.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS E INTERDISCIPLINARIDADE

O Jardim Sensorial articula-se com a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** nos campos de experiência 'Corpo, Gestos e Movimentos' e 'Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações'. As práticas favoreceram desenvolvimento motor, percepção tátil, consciência corporal, linguagem expressiva e experimentação científica básica. E o projeto também se alinha às orientações do **Currículo da Cidade: Educação Ambiental** da Prefeitura de São Paulo (SME, 2023), que destaca a importância de vivências pedagógicas voltadas para o respeito e cuidado com a natureza.

Atividades interdisciplinares desenvolvidas: artes visuais (registro e pintura de elementos), ciências (observação de elementos naturais e ciclos), matemática (contagem de pedras, comparações de tamanhos), linguagem (narração de experiências e produção de vocabulário) e música (sons produzidos por materiais).

OBSERVAÇÕES E REGISTROS DAS CRIANÇAS

Os registros realizados por educadoras mostraram ampliações nas capacidades de atenção, curiosidade e expressão corporal. As crianças exibiram diferentes reações sensoriais — surpresa ao tocar texturas frias, sorrisos diante de aromas conhecidos, cuidado ao manipular elementos frágeis e linguagem descritiva ao nomear sensações.

INAUGURAÇÃO E RECEPÇÃO PELO PÚBLICO INFANTIL

A inauguração do Jardim Sensorial foi um momento de celebração coletiva, cuidadosamente planejado entre as educadoras e vivido com grande entusiasmo pelas crianças. Antes de irmos para o início da atividade, encontrando a turma com a qual desenvolvemos em conjunto o projeto do jardim sensorial, reunimo-nos, cada turma em sua sala, para uma breve conversa. As educadoras explicaram o que aconteceria e combinaram com as crianças os cuidados necessários durante a vivência no Jardim Sensorial. Falamos sobre o respeito ao espaço, sobre caminhar com calma e prestar atenção nas sensações que iriam descobrir com os pés descalços. Em seguida, cada criança retirou seu calçado e o colocou cuidadosamente embaixo da própria cadeira, de modo organizado, para que, ao retornarmos à sala, pudessem encontrá-lo com facilidade e colocá-lo novamente sozinhas. Esse momento, simples e tranquilo, também foi de preparação e de concentração — um pequeno preparativo coletivo que antecedeu a experiência e ajudou as crianças a se colocarem em estado de curiosidade e atenção para o que viveriam a seguir.

Começamos com a preparação simbólica da vasilha que encerrava o percurso sensorial — um recipiente retangular destinado à experiência com a água aromatizada. Duas crianças receberam pequenos regadores e, com gestos atentos, dirigiram-se até as pias próximas aos banheiros, posicionadas à altura delas, onde encheram os recipientes com água. Em seguida, seguiram até o espaço externo, caminhando com cuidado e concentração, e despejaram a água na vasilha que já continha sal grosso e algumas gotas de essência de alfazema, exalando um aroma suave que rapidamente se espalhou pelo ambiente.

O sal foi utilizado por sua função antisséptica, ajudando a manter a água mais limpa e adequada para o toque durante o uso. A essência de alfazema, por sua vez, contribuiu para criar uma atmosfera de bem-estar, transformando aquele momento em uma experiência sensorial completa — visual, olfativa e tátil.

Enquanto isso, uma das professoras posicionou a vasilha no local previamente preparado no percurso, encaixando-a, mas mantendo-a solta o suficiente para que pudesse ser retirada e limpa ao final — uma escolha intencional, pensada para garantir a higiene e a conservação (ou possível troca futura) do material. A quantidade de água utilizada era apenas o suficiente para proporcionar a sensação desejada: o toque e o movimento dos pés das crianças ao explorarem a superfície.

Esse gesto simples, porém, cheio de significado, marcou o início do novo espaço sensorial da escola. As crianças observaram, comentaram, tocaram, sentiram o aroma e, aos poucos, foram se aproximando do percurso como quem reencontra algo que ajudou a criar. O momento uniu emoção, descoberta e pertencimento, selando a construção coletiva do Jardim Sensorial — um espaço nascido das mãos, da curiosidade e da sensibilidade compartilhada entre crianças e educadoras.

Durante e após a inauguração, foram observadas as seguintes reações e efeitos:

- Entusiasmo e orgulho por verem o resultado do trabalho coletivo;
- Curiosidade e necessidade de revisitar os trechos para explorar detalhes;

- Aumento das interações sociais e cooperação entre colegas ao percorrerem o caminho;
- Alegria em apresentar o Jardim Sensorial aos colegas de outras turmas, contando sobre sua construção e descobertas, com o orgulho de quem partilha algo que nasceu de suas próprias mãos.

RESULTADOS E IMPACTOS

Os resultados apontam para um conjunto de impactos pedagógicos e socioemocionais: maior engajamento nas atividades coletivas, desenvolvimento da linguagem discursiva sobre o ambiente, melhorias na coordenação motora e no cuidado com os materiais. O Jardim Sensorial também reforçou o compromisso com práticas sustentáveis.

Contribuições para o Projeto Político-Pedagógico (PPP): incorporação de práticas que valorizam o brincar orientado, uso de espaços externos como locais de aprendizagem e planejamento de ações continuadas de educação ambiental.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA CONTINUIDADE

Para garantir a sustentabilidade e continuidade do projeto, propõe-se uma rotina de acompanhamento e manutenção periódica do percurso sensorial. Com o passar do tempo e o uso constante pelas turmas, alguns materiais naturais tendem a se dispersar — o vento leva folhas e flores, as pequenas pedras se deslocam, os galhos e cascas se fragmentam — e, por isso, é fundamental realizar reposições regulares, preservando a integridade e a beleza do espaço. Essa manutenção, além de necessária, pode ser transformada em oportunidade pedagógica: as próprias crianças podem participar, observando as transformações, identificando o que precisa ser recolocado ou substituído e refletindo sobre os ciclos da natureza e o cuidado com o ambiente.

Há também a possibilidade de repensar e renovar os materiais utilizados ao longo do tempo, promovendo novas experiências sensoriais e estéticas. A troca de elementos — por exemplo, substituir folhas secas por flores (que caem naturalmente) coloridas, ou cascas de árvore por areia fina — contribui para que o jardim permaneça vivo, dinâmico e surpreendente. Sempre que possível, é interessante que esses materiais sejam coletados dentro do próprio espaço da unidade educacional, valorizando o que o ambiente já oferece.

No caso específico deste Jardim Sensorial, a unidade conta com muitas árvores, plantas e elementos naturais, o que torna o processo de manutenção ainda mais significativo. As folhas que caem no ambiente, os galhos recolhidos após uma ventania ou as flores que se desprendem naturalmente podem ser incorporados ao percurso, reforçando o princípio da sustentabilidade e da observação atenta do entorno. Assim, o jardim permanece em constante transformação, acompanhando o ritmo da natureza e o olhar curioso das crianças que o exploram.

REFLEXÕES DOCENTES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo de todo o processo, ficou evidente a importância da escuta ativa das crianças e da flexibilidade no planejamento pedagógico. Escutar as crianças vai além de ouvir suas falas: envolve observar gestos, silêncios, expressões e modos de interação com o espaço. A partir dessa escuta

sensível, surgiram as ideias mais significativas do projeto, como a escolha dos materiais, a disposição dos elementos e as formas de explorar o percurso. O planejamento, quando aberto à participação das crianças, mostrou-se como algo vivo, que se ajusta e se reinventa conforme as descobertas e necessidades do grupo.

Minha reflexão: percebo que o Jardim Sensorial não é um espaço pronto e finalizado, mas um processo em constante construção, que se renova a cada vivência. Ao refletir sobre minha prática, notei que o diálogo entre observação, escuta e ação favoreceu uma atuação pedagógica mais consciente, colaborativa e respeitosa com o tempo da infância. A flexibilidade no planejamento tornou-se, para mim, um princípio fundamental — um exercício contínuo de observar, repensar e replanejar, atento às necessidades das crianças e às transformações do próprio jardim.

Dessa experiência, surgem recomendações práticas importantes. É essencial assegurar supervisão constante durante as explorações, garantindo que o espaço seja seguro e acolhedor. Registrar as rotinas de manutenção e uso do jardim, por meio de diário ou portfólio, permite documentar percepções das crianças, adaptações realizadas e reações observadas, servindo como instrumento de reflexão e planejamento futuro.

Outro ponto relevante é investir na formação contínua da equipe escolar, para que todos compreendam o propósito do espaço e se sintam preparados para conduzir experiências sensoriais significativas. A capacitação pode contemplar estudos sobre educação ambiental, abordagens sensoriais, observação infantil e uso pedagógico dos espaços externos.

Recomenda-se também estabelecer parcerias com funcionários da unidade incentivando a colaboração em pequenas ações de manutenção. Essa aproximação fortalece o sentimento de pertencimento e o vínculo entre os envolvidos, ampliando o alcance educativo do projeto.

É igualmente importante revisar periodicamente os critérios de segurança, considerando estabilidade dos materiais, limpeza dos espaços e descarte responsável dos elementos substituídos. As propostas devem ser adaptadas às diferentes faixas etárias, respeitando limites e possibilidades de cada grupo. Por fim, sugiro definir objetivos de avaliação que observem aspectos como participação, curiosidade, interesse e cuidado com o ambiente. Avaliar o Jardim Sensorial não é apenas conferir resultados, mas entender como as crianças exploram, descobrem coisas novas e se relacionam com a natureza e com os colegas.

POTENCIAL DE REPLICAÇÃO E ESCALABILIDADE

O modelo do Jardim Sensorial é replicável em diferentes contextos escolares, desde que sejam consideradas adaptações locais. Entre os elementos fundamentais para a replicação estão o **envolvimento do corpo escolar**, o **planejamento conjunto**, a **priorização de materiais locais** e a implementação de **cuidados de manutenção**.

Para que a prática seja ampliada de forma segura e eficaz, sugiro a elaboração de um **guia prático** destinado à rede escolar. Esse guia poderia incluir:

- Um **passo a passo detalhado** das etapas de planejamento, construção e uso do Jardim Sensorial;
- **Listas de materiais**, incluindo sugestões de itens naturais e recicláveis, com orientações sobre durabilidade, segurança e relação com o tema do projeto — no caso aqui presente, o meio ambiente, estudado no PEA (Projeto de Educação em Ação);
- Estratégias para **levantamento e aproveitamento dos materiais disponíveis** na escola e na comunidade, avaliando suas possibilidades de uso de acordo com resistência, adequação ao tema e segurança;
- **Sugestões de atividades** que estimulem a exploração sensorial, o cuidado com a natureza e a colaboração entre as crianças;
- **Crítérios de segurança** para garantir que o espaço seja seguro para todas as faixas etárias e que os materiais sejam bem conservados;
- Recomendações para **documentação e avaliação**, incentivando a observação de como as crianças exploram, descobrem e se relacionam com o espaço e com o coletivo.

Dessa forma, o Jardim Sensorial deixa de ser apenas uma experiência pontual e sugere-se que ele possa inspirar outras escolas a desenvolver espaços de aprendizagem sensíveis, criativos e alinhados com a educação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Jardim Sensorial se consolidou como um espaço educativo de grande valor, capaz de integrar aprendizagens sensoriais, corporais, estéticas e ambientais. Sua criação surgiu a partir de um gesto simples e espontâneo das crianças: lembro-me do dia em que chegamos ao quintal e um banco estava virado, e elas começaram a preencher o espaço com galhos, folhas e outros elementos da natureza. Esse momento mostrou o quanto é importante valorizar iniciativas que nascem da observação e da participação infantil. Percebi que, na Educação Infantil, o aprendizado muitas vezes surge da curiosidade natural dos pequenos e das experiências que eles mesmos propõem.

O trabalho coletivo entre professores, crianças e membros da equipe escolar foi essencial para criar um ambiente que estimula a curiosidade, o cuidado com o espaço e a criatividade. Percebi que o Jardim Sensorial ajudou as crianças a notarem melhor a relação entre a natureza e o cotidiano, incentivando-as a observar, experimentar e refletir sobre os elementos naturais e suas próprias ações no espaço.

Manter o projeto como parte da rotina escolar é fundamental para que seus objetivos pedagógicos sejam alcançados de forma consistente. Inserir o Jardim Sensorial no planejamento anual permite dar continuidade às experiências, criando oportunidades para desenvolver novas atividades a partir do que já foi vivido, e promovendo a construção de conhecimento de forma progressiva. Esse cuidado também envolve a documentação das experiências: registros em portfólios e fotos ajudam não apenas a acompanhar o desenvolvimento das crianças, mas também a planejar futuras intervenções com mais consciência.

Além dos aspectos pedagógicos, o Jardim Sensorial funciona como um espaço que promove valores socioambientais. As crianças começaram a perceber pequenas transformações, como o ciclo das folhas e a importância de cuidar das plantas, e isso despertou discussões sobre o cuidado com o meio ambiente. A prática educativa realizada nesse espaço contribui para formar cidadãos mais atentos, críticos e responsáveis, capazes de perceber suas ações e suas consequências no ambiente em que vivem.

Por fim, a experiência do Jardim Sensorial me mostrou que projetos construídos a partir da observação, da escuta e da participação infantil têm grande potencial para transformar a escola. Momentos simples, como quando algumas crianças colheram folhas caídas para reorganizar o percurso, me fizeram perceber como pequenas ações podem gerar grandes aprendizagens. A continuidade e o desenvolvimento do espaço representam uma oportunidade de consolidar práticas pedagógicas integradas, sensíveis e inovadoras, reforçando a escola como um lugar de descobertas, experimentações e crescimento coletivo.

REFERÊNCIAS

Prefeitura Municipal de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Ambiental — orientações pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2023.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

LEITURA, LETRAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

READING, LITERACY AND TEXT PRODUCTION



CINTIA SHIZUKA NAKAYAMA EZAWA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009); Especialista em Psicopedagogia Institucional, na área da Educação pela Faculdade Aldeia Carapicuíba, (2011); Professora do Ensino Fundamental I na Rede Pública Municipal de Suzano (2008–2022); Professora de Educação Infantil – CEI Juscelino Kubistchek de Oliveira

RESUMO

Este artigo visa ressaltar a relevância do trabalho com textos no processo educativo, buscando assegurar uma aprendizagem de qualidade. Compreende-se que um texto é mais do que uma simples junção de letras e ideias, pois possui um significado intrínseco. A proposta é explorar estratégias que incentivem a criança a criar textos que tenham uma função social, em vez de serem apenas uma atividade mecânica de redação. Desse modo, o texto também instiga uma reflexão sobre as novas exigências de leitura e escrita impostas pela sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Leitura; Interpretação De Textos; Produção Textual.

ABSTRACT

This article aims to highlight the relevance of working with texts in the educational process, seeking to ensure quality learning. It is understood that a text is more than a simple combination of letters and ideas, as it possesses an intrinsic meaning. The proposal is to explore strategies that encourage children to create texts that have a social function, instead of being merely a mechanical writing activity. In this way, the text also instigates reflection on the new reading and writing demands imposed by contemporary society.

Keywords: Reading; Text Interpretation; Text Production.

INTRODUÇÃO

LEITURA, LETRAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

A leitura, sob a ótica do letramento, transcende a mera decodificação de palavras. Para ser significativa, o leitor deve desenvolver a habilidade de compreender diversos tipos de texto e gêneros discursivos. Este processo envolve uma série de competências e comportamentos que vão além do reconhecimento de símbolos gráficos.

Neste contexto, a produção textual emerge como uma consequência natural da leitura significativa. Ao ter acesso a diferentes materiais escritos e experiências de leitura, o aluno se apropria de argumentos, vocabulário e estruturas que o ajudam a organizar seus próprios conhecimentos. Crianças que são expostas à linguagem escrita desde cedo costumam adquirir maior facilidade na aprendizagem da leitura e escrita.

Nos primeiros contatos com textos orais, a criança busca, intuitivamente, entender como a linguagem escrita funciona. É fundamental que a escola reconheça e valorize os conhecimentos prévios do aluno, ampliando seu repertório e guiando-o da compreensão sincrética para uma compreensão científica. Esse avanço será eficaz se for mediado por práticas de leitura contextualizadas e relevantes.

A criatividade do professor é crucial nesse processo. Ao criar situações em que a escrita se insere em contextos sociais reais, o educador motiva o aluno a reconhecer o valor da linguagem escrita. O professor deve atuar como um elo entre o texto, o interlocutor e o leitor, promovendo práticas que despertem a consciência do aluno sobre o papel social da leitura e da escrita.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo grafo centrismo, onde a escrita permeia quase todas as áreas da vida. As crianças são constantemente expostas a diversos textos: nas ruas, por meio de placas, sinalizações e anúncios; e em casa, com bulas de medicamentos, embalagens, revistas e receitas. Essa imersão no universo letrado deve ser reconhecida e ampliada pela escola, que deve assegurar a continuidade desse contato com a leitura.

Na contemporaneidade, não é suficiente ser alfabetizado no sentido tradicional, ou seja, apenas decodificar letras e palavras. A sociedade atual exige indivíduos letrados, capazes de interpretar, utilizar e produzir textos em diferentes contextos. Embora teoricamente a escola tenha como objetivo principal o domínio da linguagem escrita, na prática essa meta muitas vezes não é plenamente alcançada.

A escola deve ser um espaço onde o aluno constrói seus conceitos de leitura e escrita, tornando-se autônomo em suas produções e desenvolvendo competências para usar a linguagem com clareza, coerência e propósito social. Ao explorar a língua escrita, o educando deve compreender os múltiplos usos e funções que ela pode exercer.

É relevante notar que leitura e escrita são processos distintos, mas interdependentes. Cada habilidade mobiliza operações cognitivas específicas. Ler com compreensão envolve mais do que decodificar símbolos; é necessário atribuir sentido, fazer inferências e refletir criticamente. Portanto, o trabalho com leitura e escrita, para ser eficaz, deve estar baseado no uso real dos textos.

Durante a produção textual, o aluno precisa aprender a articular suas ideias com clareza, escolher vocabulário adequado e utilizar a estrutura textual apropriada ao gênero em questão. Muitas vezes, observa-se que os estudantes, ao focarem no conteúdo, deixam de lado a forma, ou seja, a organização textual e os aspectos linguísticos.

Nesse aspecto, a mediação do professor é fundamental. Por meio de intervenções cuidadosas e da ampliação do repertório leitor dos alunos, o educador pode ajudá-los a perceber que conteúdo e forma devem caminhar juntos na criação de um texto de qualidade. Essa consciência é essencial para que o estudante melhore suas produções e desenvolva uma escrita mais eficaz e socialmente relevante.

A PRÁTICA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

A escola contemporânea enfrenta o desafio significativo de ensinar a Língua Portuguesa de maneira abrangente e relevante. Além de transmitir conhecimentos gramaticais, é imprescindível desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, interpretação e produção de textos, tanto orais quanto escritos. Essas competências são cada vez mais valorizadas em uma sociedade que prioriza o conhecimento e a informação.

Diante dessa realidade, o planejamento do conteúdo e a escolha de metodologias adequadas para atingir esses objetivos tornam-se tarefas complexas, mas indispensáveis. O trabalho com produção e reescrita de textos, por exemplo, deve estar vinculado a práticas de leitura e interpretação que incentivem o uso reflexivo e crítico da linguagem. É essencial valorizar a leitura como prática social para que os alunos consigam compreender os textos em profundidade, indo além da simples decodificação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da Língua Portuguesa deve ampliar o uso da linguagem como forma de expressão e compreensão do mundo. Isso inclui permitir

que o aluno entenda textos orais e escritos, reconheça a diversidade linguística presente no país e utilize a linguagem como ferramenta para aprender e se comunicar. Nesse sentido, a leitura deve ser trabalhada de maneira significativa, promovendo o pensamento crítico e a construção de sentidos.

Entretanto, é necessário repensar práticas tradicionais de interpretação que se restringem à elaboração de questionários com respostas óbvias e literais, especialmente em textos informativos. Esse tipo de abordagem muitas vezes não promove uma verdadeira compreensão, pois não exige reflexão ou elaboração de ideias próprias por parte do aluno. Quando as perguntas repetem apenas palavras do texto e solicitam informações evidentes, o envolvimento com a leitura se torna superficial, transformando-se em uma atividade mecânica.

O processo de leitura envolve mais do que a atenção ao que está escrito. O leitor também mobiliza seus conhecimentos prévios sobre o tema, o gênero textual e a linguagem utilizada. Para que haja uma compreensão real, essas informações gráficas e cognitivas precisam se complementar. Assim, um mesmo texto pode ser interpretado de maneiras diferentes, dependendo do repertório e da bagagem cultural do leitor. Portanto, cabe à escola criar condições que favoreçam esse diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e o que o texto apresenta.

O uso excessivo de livros didáticos que oferecem perguntas prontas e respostas previsíveis não estimula essa construção ativa de sentido. Em vez disso, pode limitar a experiência de leitura. É necessário criar situações em que os estudantes possam refletir, discutir e aprofundar sua compreensão. Isso é especialmente relevante para textos que tratam de áreas como matemática, ciências, história, geografia e literatura, onde a análise linguística deve ser considerada. Afinal, decorar conteúdo não é suficiente; é preciso compreendê-los e saber aplicá-los.

O trabalho de pesquisa, por sua vez, oferece ricas oportunidades para que os alunos analisem e comparem textos em relação ao conteúdo e à forma. Cada tipo textual possui características específicas — uma carta se organiza de maneira diferente de uma notícia ou de um texto informativo. Reconhecer essas diferenças contribui para uma leitura mais crítica e uma escrita mais consciente.

Outro recurso valioso é o debate em sala de aula. Ao discutir um tema lido ou ouvido, os alunos são incentivados a formular argumentos, defender ideias e refletir sobre os pontos de vista apresentados. Esse tipo de atividade permite ao professor avaliar a compreensão dos alunos sem depender exclusivamente de perguntas e respostas escritas, enriquecendo o processo de aprendizagem ao promover a escuta e a argumentação.

O resumo também pode ser uma ferramenta eficaz para avaliar a compreensão leitora. Ao solicitar que os alunos escrevam, com suas próprias palavras, o que entenderam de um texto, o professor

pode identificar se os elementos principais foram assimilados. Quando isso não ocorre, indica que o conteúdo precisa ser revisitado de maneira mais clara e acessível.

Para substituir a interpretação tradicional baseada apenas em respostas literais, o professor pode sugerir atividades criativas de reconstrução textual. Recontar uma história com palavras diferentes, imaginar um final alternativo, transformar um poema em narrativa ou converter uma carta em notícia são estratégias que fomentam a autonomia e a expressão dos alunos. Essas práticas incentivam a reflexão sobre o texto e ampliam as possibilidades de compreensão.

Outras estratégias, como a leitura de manchetes de jornais, a interpretação de imagens, capas de livros ou a análise de opiniões e reflexões a partir de uma pergunta geradora, são formas eficazes de desenvolver leitores críticos e competentes. Essas abordagens favorecem o envolvimento com o texto, estimulam o pensamento e promovem o domínio da leitura como prática social significativa.

Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) destacam em seus estudos sobre as funções das sequências textuais descritivas que elas desempenham um papel fundamental na apresentação de objetos, seres, lugares, entidades ou conceitos. Segundo as autoras, a presença constante de elementos descritivos nos textos se justifica pelo fato de que a descrição é essencial para a construção do discurso, pois ajuda a situar o leitor em relação ao que está sendo abordado. Assim, o descritivo não é apenas um recurso estilístico, mas um fenômeno estrutural que contribui para o processo de referenciação, ou seja, para a identificação precisa do objeto em questão dentro do texto.

Organizacionalmente, as autoras dividem o descritivo em três categorias principais: designação, definição e individuação. A designação refere-se ao ato de nomear o objeto, condensando-o em um recorte lexical que possibilita sua identificação básica. A definição tem como função apresentar os atributos essenciais e específicos desse objeto, evitando confusões com outros elementos semelhantes. Por fim, a individuação visa diferenciar o objeto, atribuindo-lhe uma existência singular e única, considerando seu tempo e espaço específicos.

Para que essas categorias se organizem e cumpram seu papel comunicativo, Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) apontam duas regras fundamentais: a regra da equivalência, que estabelece relações horizontais entre categorias e predicados no mesmo nível, e a regra da hierarquização, que organiza essas relações verticalmente, criando uma estrutura lógica e coerente entre os elementos descritivos.

Essas regras são relevantes, pois permitem que o leitor compreenda com clareza o objeto descrito, evitando dúvidas e confusões, possibilitando assim uma comunicação mais eficaz. A narração e a descrição, quando bem construídas, enriquecem o texto, conferindo-lhe mais detalhes e profundidade ao comunicar e expressar ideias no papel.

Dominar essa habilidade é essencial para que os alunos possam produzir textos mais claros e organizados, aprimorando assim sua capacidade de leitura e produção textual. Ao ensinar os estudantes a identificar e usar adequadamente esses elementos, o professor contribui para o desenvolvimento da competência textual e para o fortalecimento da capacidade argumentativa, uma vez que a clareza na apresentação dos objetos do discurso é fundamental para que as ideias sejam compreendidas e debatidas.

Portanto, compreender e usar adequadamente as categorias da descrição, segundo Marquesi, Pauliukonis e Elias, representa um avanço importante para o ensino da língua portuguesa, pois fundamenta práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual de forma mais crítica e reflexiva.

Ao buscar uma leitura mais reflexiva, muitos educadores deixaram de corrigir a escrita das crianças, permitindo que elas escrevessem apenas de acordo com seu pensamento, sem a mediação adequada durante o processo de construção da escrita. Como resultado, um número significativo de alunos chega, e ainda chega, aos anos finais do Ensino Fundamental I e II com erros ortográficos evidentes.

Certamente, a forma como a escola aborda o ensino da ortografia nos anos iniciais, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, especialmente durante a alfabetização, precisa ser revisada. No entanto, deixar de orientar o aluno e mostrar a forma correta de escrever é subestimar sua capacidade de aprendizado e desenvolvimento.

Dúvidas e dificuldades relacionadas à escrita são naturais e fazem parte do processo de aprendizagem. É papel do professor trabalhar com a reescrita dos textos, incentivar o uso do dicionário, promover pesquisas, realizar análises fonéticas, criar materiais visuais como cartazes e estimular a leitura constante. Essas são estratégias eficazes para o ensino da ortografia.

Nosso sistema de escrita é alfabético, mas não há uma correspondência perfeita entre letra e som. O ideal em uma escrita alfabética pura seria que cada letra correspondesse a um som e cada som a uma letra, mas, no português, poucas letras apresentam essa relação direta e constante.

Todos nós enfrentamos inseguranças na escrita em algum momento e, muitas vezes, precisamos recorrer ao dicionário para esclarecer dúvidas. Imagine, então, o desafio de um aluno que precisa relacionar tantos sons e palavras para construir seu conhecimento sobre o sistema de escrita e a ortografia. Essa tarefa pode ser bastante complexa, mas torna-se mais viável quando o professor oferece apoio por meio de atividades planejadas que envolvam muito contato com a leitura e a escrita.

Dessa maneira, o estudante constrói o domínio da escrita de forma significativa, utilizando-a em sua prática social. Quando o aluno recebe seu texto para reescrever, assume o papel de autor crítico e leitor atento de sua própria produção.

Nesse sentido, Coelho e Palomanes (2016) enfatizam que “o desenvolvimento da habilidade de produção textual envolve um longo processo de escrita e reescrita de textos” (p. 23). Portanto, a produção textual deve ser vista como um processo evolutivo, onde o aluno escreve, revisa e reescreve, sempre orientado, para que sua habilidade de escrita se aperfeiçoe de forma eficaz ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se evidenciar a importância do trabalho com textos no aprendizado da Língua Portuguesa para garantir que a escrita tenha sentido e qualidade. Também ficou claro que leitura e escrita são processos distintos, embora inter-relacionados. O papel do professor como mediador, tanto antes quanto durante e após a produção textual do aluno, foi enfatizado. É evidente que o aluno precisa escrever com uma função social, sendo crucial que tenha um propósito definido ao escrever. Assim, diferenciou-se a redação da produção textual, destacando a necessidade de não encarar a escrita do estudante apenas como um ato de avaliação.

Ao refletir sobre o processo da escrita, percebe-se que isso leva o aluno a se envolver mais com o texto que produz. Essa reflexão o ajuda a analisar criticamente tanto o conteúdo quanto a forma do seu texto. Quando entende para quem e por que está escrevendo, o estudante consegue organizar suas ideias de maneira mais clara e coerente, ao contrário de quando escreve apenas para ser avaliado.

Para que o conhecimento e o domínio da linguagem escrita se desenvolvam, é preciso entender que esses não são processos mecânicos ou isolados, mas sim momentos de construção contínua de conceitos e descobertas. Fazer com que o aluno apenas repita palavras ou frases de maneira mecânica não contribui para o aprendizado e pode até distorcer a compreensão da escrita.

Além disso, uma aprendizagem realmente significativa ocorre quando professor e aluno são parceiros na busca pelo conhecimento, abandonando a ideia do professor como único detentor do saber. Essa vivência cria um ambiente onde o educador atua como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno, visando uma aprendizagem significativa em que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento.

Estimular a leitura é fundamental para formar leitores competentes. A leitura é a base da educação, pois ao incentivar o aluno a ler, despertamos nele a curiosidade e o interesse por aprender e entender melhor o mundo ao seu redor.

Por fim, o ato de ler deve ser significativo, para que o aluno consiga interpretar textos orais e escritos de forma autônoma, desenvolvendo senso crítico e participando ativamente da sociedade. O trabalho contínuo com leitura e escrita não apenas prepara para o sucesso escolar, mas também para a formação completa do indivíduo enquanto cidadão consciente, capaz de dialogar e atuar em seu meio.

REFERÊNCIAS

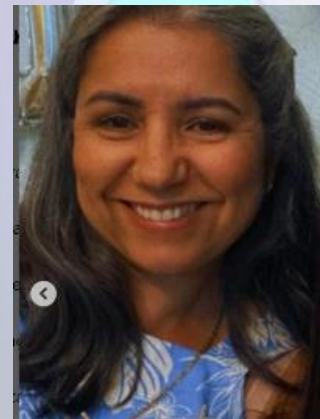
COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006

MARQUESI, Suelo Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**. São Paulo, Contexto: 2017

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS ACESSÍVEIS

DEVELOPMENT OF ACCESSIBLE DIGITAL TEACHING MATERIALS



CLEIDE MERCIA MOTA FREIRE CASAGRANDE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO 2009; Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil – CEI Maria Aparecida Siqueira Campos – DRE Itaquera – SP

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado a educação, trazendo novos desafios e oportunidades para a inclusão de alunos com deficiência. Este estudo explora a aplicação dos princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) na criação de materiais didáticos digitais acessíveis, destacando a importância de uma abordagem inclusiva desde a concepção. O Design Universal promove a flexibilidade na apresentação de conteúdos, permitindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, o que é crucial para atender às diversas necessidades dos alunos. A análise também aborda a implementação prática desses materiais em escolas públicas, identificando desafios como a falta de recursos e a necessidade de capacitação contínua para educadores. Finalmente, a eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis é examinada, evidenciando o impacto positivo na aprendizagem e na participação dos alunos com deficiência. A combinação de princípios de design universal, adaptações práticas e avaliação contínua é essencial para garantir uma educação equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Design Universal para a Aprendizagem; Materiais Didáticos Digitais; Acessibilidade; Inclusão Educacional; Tecnologias Assistivas.

ABSTRACT

Advances in digital technologies have transformed education, bringing new challenges and opportunities for the inclusion of students with disabilities. This study explores the application of Universal Design for Learning (UDL) principles in the creation of accessible digital learning materials, highlighting the importance of an inclusive approach from the outset. Universal Design promotes flexibility in content presentation, allowing for multiple forms of representation, expression, and engagement, which is crucial to meeting the diverse needs of students. The analysis also addresses the practical implementation of these materials in public schools, identifying challenges such as lack of resources and the need for ongoing training for educators. Finally, the effectiveness of accessible digital teaching materials is examined, highlighting the positive impact on the learning and participation of students with disabilities. The combination of universal design principles, practical adaptations, and continuous evaluation is essential to ensure equitable and inclusive education.

Keywords: Universal Design for Learning; Digital Teaching Materials; Accessibility; Educational Inclusion; Assistive Technologies.

INTRODUÇÃO

A crescente integração das tecnologias digitais no ambiente educacional tem transformado a maneira como o conhecimento é transmitido e absorvido pelos alunos. No entanto, essa transformação não está isenta de desafios, especialmente no que diz respeito à inclusão de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. A necessidade de garantir que os materiais didáticos digitais sejam acessíveis e eficazes para todos os alunos é um aspecto crucial da educação moderna. O conceito de acessibilidade em materiais didáticos digitais vai além da simples conformidade com normas técnicas; envolve a criação de recursos que permitam a participação plena e equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) tem emergido como uma abordagem fundamental para enfrentar esses desafios. O DUA é uma filosofia que busca criar ambientes de aprendizagem que sejam flexíveis e adaptáveis para acomodar a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem defende a criação de materiais e práticas educacionais que ofereçam múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao currículo de maneiras que se ajustem às suas necessidades e preferências pessoais. A aplicação dos princípios do Design Universal na criação de materiais didáticos digitais é essencial para promover uma educação inclusiva que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade. Além dos princípios do DUA, a implementação prática de materiais didáticos acessíveis nas escolas públicas apresenta uma série de desafios e oportunidades. As escolas públicas, com sua responsabilidade de atender a uma população estudantil variada, devem lidar com a complexidade de adaptar os recursos educacionais para atender às necessidades específicas de

alunos com deficiências. Essa adaptação pode envolver a criação de versões acessíveis de livros didáticos, a implementação de tecnologias assistivas e a formação de professores para utilizar essas ferramentas de forma eficaz.

O sucesso na implementação desses recursos requer uma abordagem estratégica e colaborativa, envolvendo todos os stakeholders, desde educadores e gestores até pais e representantes da comunidade. A eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis também é uma área de crescente interesse e pesquisa. A avaliação de como esses recursos impactam a aprendizagem de alunos com deficiência é fundamental para entender seu papel na promoção de uma educação mais equitativa. Estudos têm demonstrado que materiais digitais acessíveis, quando bem projetados e implementados, podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico e a participação dos alunos. A personalização dos materiais, a utilização de tecnologias assistivas e a integração de feedback dos usuários são fatores-chave que influenciam a eficácia desses recursos.

Portanto, a introdução de materiais didáticos digitais acessíveis na educação exige uma compreensão profunda dos princípios de design universal, a análise cuidadosa dos desafios enfrentados na implementação prática e a avaliação contínua da eficácia desses materiais. Essa abordagem integrada é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo que ofereça oportunidades de aprendizado equitativas para todos os alunos, promovendo a participação plena e significativa de cada estudante, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

PRINCÍPIOS DE DESIGN UNIVERSAL PARA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

A criação de materiais didáticos digitais acessíveis e inclusivos é um campo que tem ganhado crescente relevância na educação moderna, especialmente com a ampliação do uso de tecnologias digitais no ambiente escolar. Os princípios de design universal (DU) desempenham um papel crucial nesse processo, promovendo a concepção de recursos que atendam à diversidade de necessidades dos alunos. O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) busca criar um ambiente educacional onde todos os alunos possam participar de forma plena e significativa, independentemente de suas habilidades ou deficiências (CAST, 2018).

O conceito de Design Universal, inicialmente desenvolvido para arquitetura e urbanismo, foi adaptado para o contexto educacional com o objetivo de garantir que os materiais didáticos digitais sejam acessíveis a todos os alunos. Este conceito se baseia na ideia de que o design deve ser inclusivo desde o início, em vez de ser adaptado posteriormente para atender às necessidades específicas (Rose & Meyer, 2006). Assim, ao aplicar os princípios do DU, os educadores e desenvolvedores de materiais didáticos digitais podem criar conteúdo que não apenas acomodam a diversidade, mas a celebram como um aspecto fundamental do processo educativo. Um dos princípios centrais do Design Universal é a flexibilidade na forma como a informação é apresentada. Isso significa que materiais didáticos digitais devem oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo, como

textos, imagens, vídeos e áudios. Essa abordagem permite que os alunos escolham o formato que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem e às suas necessidades específicas (CAST, 2018). Por exemplo, uma plataforma de aprendizagem digital pode oferecer transcrições de vídeos e legendas para alunos surdos ou com dificuldades auditivas, além de descrições textuais para imagens para alunos com deficiência visual (Foley & Ferri, 2012). Outro aspecto importante do Design Universal é a possibilidade de múltiplas formas de expressão e autorregulação. Materiais didáticos digitais devem permitir que os alunos demonstrem seu conhecimento e compreendam o conteúdo de diferentes maneiras. Isso pode incluir opções para responder a perguntas por meio de texto, áudio ou vídeo, e ferramentas que ajudam os alunos a monitorarem e regular seu próprio progresso (Rose & Meyer, 2006). Essas características são essenciais para atender a diferentes estilos de aprendizagem e para apoiar alunos com necessidades diversas, proporcionando uma experiência de aprendizado mais personalizada e eficaz.

Além disso, a acessibilidade deve ser um princípio fundamental no design de materiais didáticos digitais. Isso envolve a implementação de práticas e ferramentas que garantam que o conteúdo seja utilizável por todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou sensoriais. A conformidade com as diretrizes de acessibilidade, como as fornecidas pelo World Wide Web Consortium (W3C), é essencial para garantir que os materiais digitais sejam acessíveis para alunos com deficiências visuais, auditivas e motoras (W3C, 2018). Por exemplo, o uso de leitores de tela e a garantia de que os elementos interativos sejam navegáveis por teclado são práticas que promovem a acessibilidade (Preece et al., 2015).

A aplicação de princípios de Design Universal também pode ter um impacto significativo na motivação e no engajamento dos alunos. Ao oferecer recursos que são personalizáveis e adaptáveis às necessidades individuais, os materiais didáticos digitais podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Isso é especialmente relevante para alunos com deficiências, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais no processo educativo tradicional (Edyburn, 2010). A utilização de tecnologias assistivas e a integração de ferramentas que permitem a personalização do aprendizado são estratégias que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

Ademais, a criação de materiais didáticos digitais acessíveis deve considerar as diversas necessidades e preferências dos alunos em termos de interação com o conteúdo. O Design Universal para a Aprendizagem enfatiza a importância de oferecer opções que permitam aos alunos interagirem com o material de maneiras que se alinhem com suas habilidades e preferências individuais (CAST, 2018). Por exemplo, recursos interativos que permitem a modificação do tamanho do texto, a alteração do contraste das cores e a escolha de diferentes tipos de navegação podem atender a uma ampla gama de necessidades e garantir que todos os alunos possam acessar e se beneficiar do conteúdo.

Em suma, a aplicação dos princípios de Design Universal na criação de materiais didáticos digitais é uma abordagem eficaz para promover a inclusão e a acessibilidade no ambiente educacional. Ao adotar práticas que oferecem múltiplas formas de representação, expressão e interação, os

desenvolvedores e educadores podem criar recursos que atendem às diversas necessidades dos alunos e proporcionam uma experiência de aprendizado mais equitativa e envolvente. O Design Universal não apenas ajuda a garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo, mas também contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e respeitador da diversidade (Foley & Ferri, 2012; Edyburn, 2010; Preece et al., 2015; Rose & Meyer, 2006; W3C, 2018).

ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS EM ESCOLAS PÚBLICAS

A implementação de materiais didáticos acessíveis em escolas públicas é uma questão de grande relevância para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. As escolas públicas, por serem responsáveis pela educação de uma ampla gama de estudantes com diferentes necessidades e habilidades, enfrentam o desafio de garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos educacionais que atendam às suas necessidades individuais. Estudos de caso sobre a implementação de materiais didáticos acessíveis podem oferecer insights valiosos sobre as práticas eficazes e os desafios enfrentados durante esse processo. A importância de tornar os materiais didáticos acessíveis é evidenciada pelo fato de que a inclusão de alunos com deficiências não se limita apenas a ajustar o currículo, mas também envolve a adaptação dos recursos de aprendizagem para que todos os estudantes possam participar ativamente do processo educativo (Simplican et al., 2015).

Um estudo de caso conduzido em uma escola pública no estado de São Paulo exemplifica os desafios e as estratégias associadas à implementação de materiais didáticos acessíveis. Esta pesquisa identificou que a principal dificuldade enfrentada pela instituição foi a falta de recursos financeiros e treinamento adequado para os educadores. A escola, que atende a uma população diversificada de alunos, precisou adaptar livros didáticos e outros materiais para atender às necessidades de estudantes com deficiências visuais e auditivas. A solução encontrada envolveu a parceria com organizações não governamentais e a utilização de tecnologias assistivas para criar versões acessíveis dos materiais (Mendes & Carvalho, 2017).

Outro estudo relevante é o realizado por Oliveira e Silva (2018), que analisou a implementação de tecnologias de acessibilidade em uma série de escolas públicas na região Nordeste do Brasil. Este estudo revelou que, apesar dos avanços na tecnologia e na criação de materiais acessíveis, a falta de capacitação específica para os professores e a ausência de suporte técnico contínuo foram barreiras significativas para a adoção eficaz desses recursos. A pesquisa concluiu que, para que a inclusão seja bem-sucedida, é essencial não apenas fornecer materiais acessíveis, mas também garantir que os educadores recebam treinamento contínuo e suporte adequado para integrar essas ferramentas no processo de ensino.

A experiência de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, descrita por Almeida e Santos (2019), ilustra a importância de um planejamento estratégico e de uma abordagem colaborativa na implementação de materiais didáticos acessíveis. Neste caso, a escola estabeleceu uma equipe de trabalho composta por professores, especialistas em educação especial e representantes de pais e alunos. Essa equipe foi responsável por avaliar as necessidades dos alunos e selecionar as ferramentas e tecnologias mais adequadas. A implementação foi acompanhada de perto e ajustada conforme necessário, o que permitiu uma adaptação mais eficiente e eficaz dos materiais (Almeida & Santos, 2019)

Além das questões práticas relacionadas à implementação, a pesquisa de Pereira e Costa (2020) destaca a importância da mudança de mentalidade dentro da comunidade escolar. O estudo identificou que a aceitação e o comprometimento dos gestores e educadores com a inclusão são fundamentais para o sucesso da implementação de materiais acessíveis. A mudança de atitudes e a promoção de uma cultura inclusiva são elementos-chave para garantir que os materiais sejam utilizados de maneira eficaz e que todos os alunos se beneficiem das adaptações realizadas.

As evidências acumuladas em estudos de caso sugerem que a implementação bem-sucedida de materiais didáticos acessíveis em escolas públicas requer um esforço coordenado entre vários atores, incluindo educadores, gestores, pais e a comunidade em geral. A adaptação dos materiais deve ser acompanhada por um suporte contínuo e uma formação adequada para os professores, bem como por uma abordagem estratégica que considere as necessidades específicas de cada aluno e as condições particulares de cada escola (Simplican et al., 2015; Mendes & Carvalho, 2017; Oliveira & Silva, 2018; Almeida & Santos, 2019; Pereira & Costa, 2020).

ANÁLISE DA EFICÁCIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS ACESSÍVEIS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis na aprendizagem de alunos com deficiência é um aspecto fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A crescente integração das tecnologias digitais no ambiente educacional oferece novas oportunidades para atender às necessidades diversas dos alunos, especialmente daqueles com deficiência. A análise da eficácia desses materiais envolve a avaliação de como as adaptações e recursos tecnológicos impactam o processo de ensino-aprendizagem e a capacidade dos alunos de alcançar resultados educacionais significativos.

Estudos têm mostrado que materiais didáticos digitais acessíveis, quando bem implementados, podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico e a participação dos alunos com deficiência. Por exemplo, a pesquisa de Lima e Oliveira (2019) evidenciou que a utilização de softwares educativos adaptados para alunos com deficiência visual resultou em uma melhora no entendimento de conceitos matemáticos complexos. O estudo revelou que a possibilidade de interagir com o conteúdo através de leitura de tela e outras tecnologias assistivas possibilitou uma

compreensão mais profunda e a realização de tarefas que antes eram desafiadoras para esses alunos. Os autores argumentam que o sucesso desses materiais está diretamente relacionado à forma como eles são adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos, mostrando que a acessibilidade não é apenas uma questão de conformidade, mas de efetividade no processo de aprendizagem (Lima & Oliveira, 2019).

De maneira semelhante, a pesquisa realizada por Ferreira e Santos (2021) focou na eficácia de materiais didáticos digitais acessíveis em salas de aula com alunos surdos. O estudo identificou que a incorporação de vídeos com legendas e sinais, bem como a utilização de software de tradução em tempo real, teve um impacto positivo na compreensão de conteúdos complexos e na participação em atividades de grupo. Os pesquisadores destacaram que, ao oferecer múltiplas formas de representação e interação, os materiais acessíveis proporcionam um ambiente mais inclusivo, facilitando a comunicação e o engajamento dos alunos surdos (Ferreira & Santos, 2021).

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto da personalização dos materiais didáticos digitais na aprendizagem de alunos com deficiência. Estudos como o de Araújo e Costa (2020) mostram que a personalização permite que os materiais sejam ajustados para atender às necessidades específicas de cada aluno, melhorando a acessibilidade e a eficácia do ensino. No estudo em questão, os pesquisadores observaram que o uso de plataformas que permitem a modificação de fontes, cores e formatos de texto resultou em uma maior participação e melhor desempenho dos alunos com deficiência de leitura e escrita. A personalização dos materiais digitais se revelou uma ferramenta crucial para a inclusão, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais adaptada às suas necessidades individuais (Araújo & Costa, 2020).

A eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis também pode ser medida pela percepção dos próprios alunos e professores sobre a utilidade e a aplicabilidade desses recursos. O estudo de Almeida e Silva (2018) revelou que tanto alunos quanto professores perceberam uma melhoria na qualidade da educação oferecida por materiais digitais acessíveis. Os alunos relataram uma maior satisfação e engajamento com o conteúdo, enquanto os professores notaram uma redução nas barreiras que antes dificultavam a inclusão de alunos com deficiência. Essa percepção positiva reflete a importância de se considerar o feedback dos usuários na avaliação da eficácia dos materiais, garantindo que as soluções tecnológicas sejam verdadeiramente benéficas e práticas no contexto educacional (Almeida & Silva, 2018).

Além disso, a implementação de materiais didáticos digitais acessíveis pode trazer benefícios adicionais para a inclusão de alunos com deficiência, como evidenciado pela pesquisa de Pimentel e Oliveira (2022). O estudo mostrou que a utilização de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e ferramentas de apoio à comunicação, não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de autonomia e autoeficácia nos alunos. A capacidade de utilizar essas ferramentas de forma independente contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, permitindo que os alunos com deficiência participem ativamente e com confiança das atividades escolares (Pimentel & Oliveira, 2022).

Em resumo, a análise da eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis demonstra que essas ferramentas podem desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão e na melhoria dos resultados educacionais para alunos com deficiência. A adaptação e personalização dos materiais, a integração de tecnologias assistivas e o feedback dos usuários são elementos-chave que influenciam o sucesso desses recursos na prática educacional. Os estudos revelam que, quando bem implementados, os materiais didáticos digitais acessíveis têm o potencial de transformar a experiência de aprendizagem e oferecer oportunidades significativas para todos os alunos (Lima & Oliveira, 2019; Ferreira & Santos, 2021; Araújo & Costa, 2020; Almeida & Silva, 2018; Pimentel & Oliveira, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais acerca do desenvolvimento e implementação de materiais didáticos digitais acessíveis evidenciam a importância e o impacto significativo que tais práticas têm na promoção da inclusão e na melhoria da qualidade educacional para alunos com deficiência. A análise dos princípios do Design Universal para a criação de materiais didáticos digitais revela que a adoção desses princípios é essencial para atender à diversidade de necessidades dos estudantes. O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) promove a criação de ambientes educacionais onde a acessibilidade e a inclusão são consideradas desde o início do processo de design, o que não apenas facilita a participação plena de todos os alunos, mas também enriquece a experiência educacional ao incorporar múltiplas formas de representação e expressão.

A implementação de materiais didáticos acessíveis em escolas públicas, conforme demonstrado por vários estudos de caso, enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos financeiros e de treinamento adequado para os educadores. Entretanto, esses desafios não são insuperáveis. A colaboração entre diferentes atores, como educadores, gestores, pais e organizações não governamentais, mostra-se fundamental para superar obstáculos e adaptar os recursos de forma eficaz. A experiência de escolas que estabeleceram equipes de trabalho dedicadas e adotaram uma abordagem estratégica evidencia que a adaptação bem-sucedida dos materiais didáticos depende não apenas da disponibilidade de recursos, mas também de um planejamento cuidadoso e da disposição para ajustar as práticas conforme necessário.

Os estudos sobre a eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis confirmam que essas ferramentas podem transformar a experiência de aprendizagem para alunos com deficiência. A personalização dos materiais, que permite ajustar o conteúdo para atender às necessidades específicas de cada aluno, e a integração de tecnologias assistivas são aspectos cruciais para melhorar a acessibilidade e a participação dos alunos. A análise das percepções de alunos e professores sobre a utilidade desses recursos reforça a ideia de que a eficácia dos materiais digitais não é apenas uma questão de conformidade técnica, mas também de relevância prática no contexto educacional. Quando bem implementados, os materiais didáticos digitais acessíveis podem promover

uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva, permitindo que todos os alunos participem ativamente e alcancem seu potencial máximo.

Em termos de impacto, a inclusão de tecnologias assistivas e a adaptação dos materiais didáticos digitais têm demonstrado não apenas facilitar o acesso ao currículo, mas também fomentar o desenvolvimento da autonomia e autoeficácia dos alunos. A capacidade de utilizar essas ferramentas de forma independente é um fator crucial para a construção de um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade. Além disso, a criação de materiais que se ajustem às preferências individuais dos alunos em termos de interação e apresentação do conteúdo reforça a ideia de que a educação inclusiva deve ser flexível e adaptativa.

Portanto, o desenvolvimento e a implementação de materiais didáticos digitais acessíveis são indispensáveis para a construção de um sistema educacional que não apenas atenda às exigências legais, mas que também promova efetivamente a inclusão e o sucesso de todos os alunos. A integração dos princípios do Design Universal e a abordagem colaborativa são fundamentais para superar os desafios e garantir que a educação seja verdadeiramente acessível e inclusiva para todos. O avanço contínuo na criação e na adaptação de materiais didáticos digitais acessíveis representa um passo crucial em direção a uma educação mais justa e equitativa, refletindo o compromisso com a excelência educacional e com a promoção da diversidade e da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; SANTOS, L. **A implementação de materiais didáticos acessíveis em escolas públicas: um estudo de caso no Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 15, n. 2, p. 201-216, 2019.

ALMEIDA, M. M.; SILVA, T. P. **A eficácia dos materiais didáticos digitais acessíveis na percepção de alunos e professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 2, p. 221-236, 2018.

ARAÚJO, R. A.; COSTA, E. F. **Personalização de materiais didáticos digitais e seu impacto na aprendizagem de alunos com deficiência**. Educação e Tecnologia, v. 30, n. 1, p. 55-72, 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Disponível em: <http://www.cast.org>. Acesso em: 04 ago. 2024

EDYBURN, D. L. **Universal Design for Learning: 2010-2011**. Learning Disability Quarterly, v. 33, n. 4, p. 333-341, 2010.

FERREIRA, C. M.; SANTOS, L. R. **Materiais digitais acessíveis para alunos surdos: uma análise de sua eficácia**. Linguagem e Ensino, v. 14, n. 3, p. 307-322, 2021.

FOLEY, A.; FERRI, B. A. **Designing Accessible Educational Materials: Using Universal Design to Enhance Access for All. Teaching Exceptional Children**, v. 45, n. 2, p. 72-79, 2012.

LIMA, J. R.; OLIVEIRA, M. F. **Softwares educativos e deficiência visual: um estudo sobre a eficácia de materiais digitais adaptados**. Educação e Pesquisa, v. 45, n. 1, p. 93-110, 2019.

MENDES, R.; CARVALHO, M. **Desafios e estratégias na adaptação de materiais didáticos para estudantes com deficiências: estudo de caso em São Paulo**. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 145-161, 2017.

OLIVEIRA, F.; SILVA, A. **Tecnologias de acessibilidade em escolas públicas: um estudo na região Nordeste**. Estudos de Psicologia, v. 35, n. 3, p. 387-400, 2018.

PEREIRA, M.; COSTA, J. **Mudança de mentalidade e inclusão escolar: a importância do compromisso da comunidade escolar**. Educação e Sociedade, v. 41, n. 4, p. 1025-1040, 2020.

PIMENTEL, A. C.; OLIVEIRA, V. M. **Tecnologias assistivas e autonomia: o impacto dos materiais didáticos digitais acessíveis na inclusão escolar**. Revista de Educação e Inclusão, v. 20, n. 4, p. 401-417, 2022.

PREECE, J.; ROGERS, Y.; SHARP, H. **Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction**. John Wiley & Sons, 2015.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **A Practical Reader in Universal Design for Learning**. Harvard Education Press, 2006.

SIMPLICAN, S. C.; LEWIS, M. A.; BOLAND, S. E.; BOLAND, T. **Inclusive education and accessible materials: the role of schools in supporting students with disabilities**. Journal of Special Education, v. 49, n. 2, p. 95-108, 2015.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1**. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II



INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN SECONDARY EDUCATION

CRISTIANE GONÇALVES SANTANA FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade virtual do estado de São Paulo (Licenciatura), Segunda licenciatura em Educação Especial pelo centro Universitário Cidade Verde – Paraná, Pós-graduação "Latu Sensu" em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, Pós Graduanda no curso de Educação especial com ênfase no Transtorno do espectro autista (TEA) pela Universidade estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Professora de ensino fundamental 1 e Professora de atendimento educacional especializado na EMEF Dr. Abrão Huck – PMSP.

RESUMO

O estudo examinou como, nos anos finais do ensino fundamental, o currículo prescrito foi convertido em experiências de aprendizagem capazes de assegurar participação e rigor acadêmico. Descrever e sistematizar práticas de sala de aula que alinharam metas comuns a diferentes vias de acesso e expressão, integrando recursos de apoio sem recorrer a trilhas paralelas. Realizou-se análise documental e técnica de referenciais curriculares e normativos, articulada a um mapeamento instrucional de estratégias de ensino e avaliação voltadas à aprendizagem, além da explicitação de protocolos simples de adaptações e de cooperação com o AEE. Identificaram-se rotinas efetivas, planejamento reverso, variação de representações, andaimagem graduada, agrupamentos flexíveis, contratos de devolutiva e ensino explícito da linguagem acadêmica, que ampliaram oportunidades de demonstrar proficiência sem rebaixar critérios. A integração criteriosa de tecnologias assistivas e ajustes mínimos, subordinados aos objetivos do componente, mostrou-se decisiva para isolar habilidades de acesso das habilidades-alvo, enquanto ciclos curtos de feedback e revisão sustentaram a regulação fina da carga cognitiva. Concluiu-se que a inclusão tornou-se operacional quando metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem foram orquestrados por decisões didáticas informadas por evidências e por cooperação estável com serviços complementares.

Palavras-chave: Inclusão; Currículo; Avaliação.

ABSTRACT

This study examined how, in the final years of elementary school, the prescribed curriculum was converted into learning experiences capable of ensuring participation and academic rigor. It described and systematized classroom practices that aligned common goals with different access and expression pathways, integrating support resources without resorting to parallel paths. A documentary and technical analysis of curricular and normative frameworks was carried out, articulated with an instructional mapping of teaching and assessment strategies aimed at learning, in addition to the explication of simple adaptation protocols and cooperation with the Special Education Service. Effective routines, backward planning, variation of representations, graded scaffolding, flexible groupings, feedback contracts, and explicit teaching of academic language were identified, which expanded opportunities to demonstrate proficiency without lowering standards. The careful integration of assistive technologies and minimal adjustments, subordinated to the objectives of the component, proved decisive in isolating access skills from target skills, while short feedback and review cycles supported the fine regulation of cognitive load. It was concluded that inclusion became operational when common goals, varied access pathways, and equivalent demonstrations of learning were orchestrated by evidence-informed didactic decisions and stable cooperation with complementary services.

Keywords: Inclusion; Curriculum; Assessment.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tomou como objeto de estudo as práticas pedagógicas que, no Ensino Fundamental II, traduziram em rotinas de sala de aula os compromissos de equidade e inclusão prescritos em documentos curriculares e normativos. O interesse recaiu sobre como o planejamento, o ensino e a avaliação foram reorganizados para garantir participação e aprendizagem de todos, sem recorrer a segregações ou reduções de expectativa, tendo como baliza as competências gerais e os direitos de aprendizagem definidos nacionalmente (Brasil, 2018).

A contextualização partiu do reconhecimento de que a efetivação da inclusão nesse segmento exigiu a conversão de diretrizes em decisões instrucionais observáveis, escolhas de tarefas, modos de representação conceitual, feedbacks e critérios de avaliação. Entendeu-se que a coerência entre currículo e avaliação deveria articular-se a uma base de conhecimento docente sensível às diferenças de aprendizagem, convertendo o conteúdo em explicações, exemplos e andaimes que tornaram os conceitos acessíveis, sem diluição do rigor (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

A justificativa ancorou-se na necessidade de alinhar o currículo prescrito às condições reais das turmas, evitando que o ideal normativo permanecesse retórico. Nesse sentido, a educação inclusiva foi tratada como reorganização institucional e didática da escola comum, privilegiando-se rotinas que deslocaram o foco do “déficit” individual para a identificação e a remoção de barreiras originadas em materiais, tempos, linguagens e formatos avaliativos. Tal orientação demandou práticas deliberadas de participação e pertencimento intelectual, em consonância com o horizonte de escola para todos que informava o sistema (UNESCO, 1994; Brasil, 2018).

O objetivo geral consistiu em descrever e sistematizar um conjunto de práticas de sala de aula para o Ensino Fundamental II que articulou três frentes: (i) fundamentos curriculares e pedagógicos, com ênfase na transposição didática dos conteúdos e na avaliação para a aprendizagem; (ii) recursos e tecnologias assistivas integrados ao trabalho docente, evitando soluções paralelas que retirassem estudantes da experiência comum; e (iii) organização de apoios educacionais especializados de natureza complementar, em regime de cooperação com as classes regulares (Bersch, 2017; Shulman, 1987; Brasil, 2009).

No plano metodológico, o estudo foi delineado como análise documental e técnica de fontes oficiais e referenciais consolidados. O corpus incluiu a BNCC, a resolução que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado e dispositivos legais que enquadraram a modalidade de educação especial na rede regular; foram também examinadas estatísticas educacionais recentes para contextualizar oferta e organização do atendimento no sistema. O percurso seguiu etapas clássicas de formulação do problema, definição de objetivos, seleção e extração de evidências documentais e elaboração de critérios analíticos para cotejar prescrição e prática (Gil, 2017; Brasil, 2018; Brasil, 2009).

O enquadramento teórico-operativo assumiu que a base de conhecimento para o ensino, especialmente o conhecimento pedagógico do conteúdo, foi decisiva para transformar objetivos curriculares em experiências de aprendizagem acessíveis e exigentes. Essa base foi mobilizada para justificar escolhas de representação, de exemplos e de variação de tarefas, compondo sequências que acolheram diferentes ritmos e modos de demonstrar proficiência, sem reduzir metas de domínio conceitual (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

Quanto aos recursos e apoios, a análise considerou a tecnologia assistiva como campo que abrangeu produtos, serviços e estratégias voltadas à autonomia e à participação, enfatizando sua integração ao planejamento do professor e o risco de abandono quando dissociada de formação e acompanhamento. Paralelamente, o AEE foi entendido como ação complementar e suplementar à escolarização, prioritariamente ofertada em salas de recursos multifuncionais e articulada com o trabalho da classe comum, não o substituindo nem criando trilhas paralelas (Bersch, 2017; Brasil, 2009).

Por fim, a organização do artigo preparou a passagem do plano normativo ao plano instrucional: a primeira seção do desenvolvimento apresentou fundamentos curriculares e a tradução didática dos conteúdos no EF II; a segunda sistematizou estratégias de ensino e avaliação voltadas

à participação e ao rigor; a terceira integrou recursos e tecnologias assistivas ao trabalho docente e explicitou a articulação com o AEE; a quarta discutiu o papel do professor como coordenador de ambientes de aprendizagem inclusivos e academicamente desafiadores (Brasil, 2018; Bersch, 2017; Brasil, 2009; Shulman, 1987).

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO (NO ENSINO FUNDAMENTAL II)

O ponto de partida consistiu em ler o currículo como compromisso público com aprendizagens essenciais e com a formação integral dos estudantes. A BNCC definiu competências gerais que articularam conhecimento, pensamento crítico, comunicação, responsabilidade e cooperação, oferecendo ao professor um horizonte de planejamento que vinculou conteúdo, participação e equidade sem baixar o nível de exigência (Brasil, 2018). No Ensino Fundamental II, essa orientação exigiu que objetivos de cada componente fossem traduzidos em experiências que permitissem diferentes portas de entrada ao mesmo conceito, preservando a complexidade cognitiva. Tal tradução pedagógica remeteu ao núcleo da base de conhecimento para o ensino: a capacidade docente de representar ideias, selecionar exemplos, antecipar dificuldades de compreensão e ajustar explicações de acordo com sinais de aprendizagem observados (Shulman, 1987).

Nessa chave, a inclusão não foi tratada como “adaptação para alguns”, mas como desenho de rotinas de ensino que acomodaram variações reais de linguagem, ritmo e repertório sem pulverizar objetivos curriculares. A coerência veio quando o planejamento partiu das aprendizagens essenciais e, em seguida, distribuiu andaimes, modelagem, exemplos graduados, perguntas de checagem e tarefas com diferentes formatos de resposta, para sustentar a progressão conceitual do 6º ao 9º ano (Brasil, 2018; Shulman, 1987). Esse desenho também reposicionou a avaliação: ao invés de se limitar a certificar, a avaliação passou a alimentar o ensino com evidências de processo, permitindo ao professor replanejar a explicação, redesenhar a tarefa ou variar a forma de coleta de evidências, mantendo os mesmos critérios de qualidade (Brasil, 2018).

O fundamento pedagógico, portanto, combinou dois movimentos: um curricular, que explicitou o que os estudantes deveriam aprender em termos de conceitos, procedimentos e atitudes; e um didático, que converteu tais objetivos em representações acessíveis e intelectualmente desafiadoras (Brasil, 2018; Shulman, 1987). Ao articular ambos, o professor evitou dois riscos comuns: o de transformar a inclusão em redução de metas e o de manter metas intactas com meios que, na prática, excluíssem quem não partilhava do mesmo capital linguístico ou das mesmas estratégias de estudo. A solução esteve em alinhar metas comuns a caminhos de acesso variados, sem criar trilhas paralelas que descaracterizassem o currículo.

Por fim, a sustentação institucional desses fundamentos requereu que a escola comunicasse, em suas rotinas e mensagens, a expectativa de participação intelectual de todos, e previsse tempos e instrumentos para que docentes analisassem evidências e partilhassem soluções instrucionais entre pares. Esse arranjo organizacional deu materialidade ao princípio de equidade curricular,

favorecendo a continuidade do trabalho ao longo dos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA TURMAS INCLUSIVAS

Com os fundamentos postos, a pesquisa sistematizou um conjunto de estratégias que, no EF II, sustentaram participação e rigor. O primeiro bloco referiu-se ao planejamento reverso: partir dos objetivos de aprendizagem do componente, explicitar critérios de qualidade compreensíveis aos estudantes e, então, selecionar atividades que gerassem evidências dessas aprendizagens (Brasil, 2018). Ao tornar visíveis os critérios, por rubricas ou listas de verificação, o professor autorizou que diferentes produtos (texto, diagrama, apresentação oral, resolução comentada) pudessem demonstrar o mesmo domínio conceitual, sem relativizar o padrão esperado.

O segundo bloco tratou da variação de representações. Conteúdos abstratos, como proporcionalidade em Matemática, funções da linguagem em Língua Portuguesa ou modelos de partículas em Ciências, ganharam múltiplas formas de apresentação: exemplos do cotidiano, esquemas progressivos, manipulação de materiais e simulações. Essa variação não se confundiu com simplificação; ela forneceu escadas para que os estudantes alcançassem o mesmo patamar de compreensão, respeitando modos de entrada distintos e promovendo conexões entre representações (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

O terceiro bloco concentrou-se em andaimagem e prática guiada. Tarefas foram graduadas em complexidade, com passos modelados e trechos de resolução comentados pelo professor antes da prática autônoma. Ao distribuir perguntas que exploraram “o que”, “como” e “por que”, o docente monitorou entendimento em tempo real e decidiu, com base em evidências, se reduziria a carga cognitiva (dividindo a tarefa) ou se a aumentaria (pedindo generalizações, contraexemplos ou explicações comparativas) (Shulman, 1987; Brasil, 2018). Essa regulação fina das demandas evitou tanto o rebaixamento de expectativas quanto a sobrecarga improdutiva.

O quarto bloco organizou agrupamentos flexíveis e parceria entre pares. Em momentos-chave da sequência, grupos temporários foram formados para estudo de casos, rotação de estações e revisão entre colegas. A lógica foi didática: agrupar por necessidade de estratégia (por exemplo, grupos de retextualização em Língua Portuguesa, de leitura de gráficos em Ciências ou de decomposição de problemas em Matemática), e não por rótulos fixos. A heterogeneidade planejada ampliou o acesso a explicações entre pares, preservando o foco nos objetivos do componente (Brasil, 2018).

O quinto bloco abordou avaliação a serviço da aprendizagem. Em lugar de depender apenas de provas somativas, a rotina combinou checagens rápidas, minitestes diagnósticos, diários de aprendizagem e devolutivas comentadas que indicaram passos seguintes. Ao integrar a avaliação ao ensino, o professor pôde registrar evidências, ajustar prazos e oferecer novas oportunidades de demonstração de proficiência, mantendo os mesmos critérios. Essa prática reduziu o efeito de

barreiras ligadas a tempo de processamento, formato único de resposta ou ansiedade de prova (Brasil, 2018).

O sexto bloco integrou recursos e tecnologias assistivas quando pertinente ao objetivo da aula, nunca como trilha paralela. Pranchas de comunicação, softwares leitores, teclados alternativos, organizadores gráficos e adaptações de acesso foram acionados para viabilizar participação e expressão, acompanhados de instrução explícita sobre seu uso. A adoção desses recursos considerou riscos conhecidos de abandono quando não há alinhamento pedagógico e suporte de uso; por isso, foram planejados com o professor regente e com acompanhamento de quem prestou apoio técnico, evitando a fragmentação da experiência de aprendizagem (Bersch, 2017).

O sétimo bloco tratou da articulação com o AEE. Quando presentes na rede, as salas de recursos multifuncionais funcionaram como espaço de suporte complementar/suplementar ao trabalho da classe comum, em contraturno, com plano de AEE pactuado que especificou barreiras a enfrentar, recursos a experimentar e formas de transferência para a sala regular. Essa articulação evitou duplicidade de metas e reforçou que o AEE não substituiu a escolarização, mas removeu barreiras específicas para que os objetivos curriculares fossem atingidos na turma (Brasil, 2009). Na prática, isso significou definir, com precisão, quais habilidades de acesso seriam trabalhadas no AEE, por exemplo, uso de leitor de tela, ampliação e navegação em textos longos, estratégias para resolver problemas passo a passo, e como tais habilidades seriam exigidas e observadas nas aulas regulares.

O oitavo bloco sistematizou rotinas de linguagem que favoreceram participação intelectual. Em todas as áreas, argumentos, explicações e justificativas foram ensinados como gêneros de fala e escrita; rubricas simples especificaram o que constituía uma boa explicação, um bom relatório experimental ou uma boa prova de conjectura. Essa explicitação reduziu o papel oculto de “saber como responder”, ampliando a chance de estudantes demonstrarem domínio mesmo quando não compartilhavam o mesmo repertório discursivo de partida (Brasil, 2018).

O nono bloco reforçou contratos de devolutiva. Para trabalhos extensos, combinou-se que pelo menos uma rodada de feedback seria seguida de revisão obrigatória. O contrato explicitou prazos, foco da revisão (clareza, evidências, justificativa, precisão conceitual) e o que mudaria na avaliação após a reentrega. A prática transformou erros em insumos de ensino e consolidou hábitos de autorregulação acadêmica, sem afrouxar critérios (Brasil, 2018).

Por último, a gestão de sala incorporou sinais de participação e rotinas previsíveis: quadros de objetivos, tempos claros para cada etapa, instruções segmentadas, exemplos de respostas esperadas e “check-outs” finais em que cada estudante registrou o que aprendeu e o que precisava revisar. Tais rotinas criaram estabilidade cognitiva e reduziram ruído para quem dependia mais de estrutura, enquanto mantiveram o desafio ao dirigir a atenção para os conceitos-alvo (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

Em conjunto, essas estratégias mostraram que a inclusão, no Ensino Fundamental II, ocorreu quando o currículo prescrito foi transformado em experiências de alta qualidade, com critérios transparentes e múltiplas vias de demonstração de aprendizagem. A presença planejada de recursos

de acesso, a cooperação com o AEE e a avaliação voltada ao processo fecharam o circuito, evitando trilhas paralelas e garantindo que todos perseguissem os mesmos objetivos curriculares, por caminhos proporcionalmente apoiados (Brasil, 2018; Bersch, 2017; Brasil, 2009; Shulman, 1987).

RECURSOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A integração de recursos e tecnologias assistivas foi tratada como componente intrínseco do planejamento didático, e não como adendo eventual. O ponto de partida consistiu em diferenciar recursos, dispositivos, materiais e adaptações de acesso, de serviços, avaliação, seleção, orientação de uso e acompanhamento contínuo, de modo que a decisão pedagógica não se limitasse à aquisição de equipamentos, mas contemplasse o ciclo completo de implementação, desde a identificação da barreira até a verificação de eficácia na sala de aula (Bersch, 2017). Essa abordagem preservou a centralidade do objetivo curricular: cada recurso foi escolhido para viabilizar participação e expressão, mantendo intactos os critérios de qualidade do componente, com ênfase em autonomia e independência no uso (Bersch, 2017).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) recebeu tratamento específico por sua relevância nos anos finais do ensino fundamental. O desenho incluiu pranchas e sistemas simbólicos, alfabetos ampliados e soluções de geração/síntese de fala, sempre acoplados a rotinas de ensino que tornaram explícitos os gêneros de discurso exigidos em cada área, explicação, relato experimental, justificativa de procedimento, prova de conjectura, de modo que a tecnologia não substituísse o conteúdo, mas o tornasse acessível e demonstrável em outro canal (Bersch, 2017). A equipe docente assumiu a responsabilidade por ensinar o uso desses meios de comunicação, reduzir a curva de aprendizagem com instrução explícita e monitorar sinais de abandono precoce, um risco conhecido quando o recurso não é integrado organicamente à atividade acadêmica (Bersch, 2017).

Para acesso ao texto e produção escrita, foram previstos leitores de tela, ampliadores, contrastes ajustados, teclados alternativos, predição de palavras e organizadores gráficos, com treino deliberado para navegação em textos extensos, gestão de referências e edição colaborativa. Em Matemática e Ciências, onde a notação complexa e os gráficos podem se converter em barreiras, o planejamento contemplou leitores matemáticos, descrições estruturadas de fórmulas e representações múltiplas que facilitaram a equivalência entre formas (tabela–gráfico–equação), mantendo a precisão conceitual (Brasil, 2018; Bersch, 2017). Em todos os casos, o recurso foi atrelado a evidências de aprendizagem: checklists de habilidades de acesso (por exemplo, “navega por cabeçalhos”, “gera rascunho com predição de palavras”, “transpõe dados da tabela para gráfico”) e a critérios de domínio dos conteúdos disciplinares.

A articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi definida em termos de complementaridade e de transferência para a sala comum. O AEE operou como espaço de ensino de acesso, em contraturno e não substitutivo da escolarização, com plano de AEE pactuado que nomeou barreiras-alvo, descreveu recursos e estratégias de treino, e previu como essas habilidades seriam observadas e cobradas nas aulas regulares (Brasil, 2009). A coordenação docente incluiu

encontros de alinhamento para evitar duplicidade de metas, garantindo que o AEE preparasse o estudante para realizar as mesmas tarefas curriculares, por caminhos de acesso diferenciados. O planejamento também registrou responsabilidades, quem ensinaria o quê, quando e com quais indicadores de progresso,, assegurando rastreabilidade das decisões e ajustes quando as evidências apontassem necessidade.

A gestão de adaptações razoáveis foi organizada em protocolo simples: (i) descrição da barreira observada em situação autêntica de aprendizagem; (ii) seleção do ajuste mínimo necessário (tempo estendido, formato alternativo de resposta, apoio tecnológico, mediação de linguagem); (iii) teste em escala reduzida; (iv) decisão colegiada sobre adoção, com prazo de revisão; (v) registro em linguagem clara. Esse ciclo evitou tanto a improvisação quanto a cristalização de medidas que, passado o contexto inicial, já não respondiam à necessidade. Na avaliação, as adaptações buscaram isolar a habilidade-alvo (por exemplo, argumentar com base em evidências) de habilidades de acesso não dominadas (por exemplo, digitação rápida), sem diluir o padrão de qualidade (Brasil, 2018).

No plano organizacional, previu-se manutenção e inventário de recursos, trilhas breves de formação entre pares e tutoria para docentes que ingressavam na escola, reduzindo a dependência de especialistas para questões de rotina. O resultado buscado foi um ambiente em que tecnologia assistiva e ajustes deixassem de ser exceções e passassem a integrar a gramática cotidiana do ensino, sempre subordinados aos objetivos curriculares e às formas legítimas de demonstrar proficiência (Brasil, 2018; Bersch, 2017).

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

O professor foi posicionado como arquiteto da experiência de aprendizagem, responsável por alinhar objetivos curriculares, representações didáticas, avaliação para a aprendizagem e recursos de acesso. Esse papel exigiu ativar a base de conhecimento para o ensino, com destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo, a fim de converter ideias disciplinares em explicações, exemplos e tarefas que contemplassem diferentes formas de entrada e expressão, sem comprometer a exigência intelectual (Shulman, 1987; Brasil, 2018). Na prática, isso se traduziu em sequências nas quais cada etapa explicitou porque um conceito importava, como se conectava a conhecimentos prévios e onde aparecia em problemas relevantes para o componente.

A gestão do planejamento incluiu o uso de objetivos visíveis e critérios transparentes. Antes de iniciar uma unidade, o docente apresentou ao grupo o que seria considerado evidência aceitável de domínio, em rubricas curtas e compreensíveis, e deu exemplos-modelo com comentários que destacaram qualidades e limites. Esse procedimento nivelou expectativas, ampliou a compreensão dos parâmetros de qualidade e abriu espaço para que produtos diferentes (um texto, um mapa conceitual, uma apresentação, uma resolução comentada) atestassem a mesma aprendizagem, quando apropriado (Brasil, 2018). Com isso, reduziu-se o risco de que a forma de resposta, e não o conteúdo, virasse a barreira.

Na condução da instrução, o professor combinou modelagem, prática guiada e prática autônoma, ajustando a proporção conforme os sinais de aprendizagem colhidos em checagens rápidas, perguntas de resposta curta, cartões de saída, minitests de leitura de gráfico, microdebates. Ao observar padrões de erro, o docente decidiu em tempo real se reensinaria por outra representação, se dividiria a tarefa em passos ou se elevaria a demanda para promover generalização e transferência (Shulman, 1987; Brasil, 2018). Esse controle de carga cognitiva, finamente regulado, manteve o nível de desafio enquanto sustentou a participação de quem precisava de mais andaimes.

O trabalho com linguagem acadêmica foi assumido como conteúdo transversal. Em todas as áreas, ensinaram-se explicitamente gêneros de dizer e escrever próprios da disciplina: definir com precisão, justificar por evidências, comparar modelos, narrar procedimento experimental, provar uma afirmação. Em vez de pressupor tais habilidades, o professor as tornou objeto de ensino, com exemplos positivos e negativos, listas de verificação e revisões focadas. Esse investimento reduziu o papel oculto do domínio prévio de códigos de linguagem e expandiu a possibilidade de estudantes demonstrarem proficiência pelos critérios do componente (Brasil, 2018).

A avaliação a serviço da aprendizagem ocupou lugar central. O professor manteve um ciclo curto de coleta de evidências, devolutivas e reentrega: devolutivas específicas indicaram o próximo passo (clarear a tese, explicitar o dado que sustenta a conclusão, corrigir a leitura do gráfico, ajustar a notação), e a revisão obrigatória consolidou ganho efetivo de qualidade antes da nota final. Assim, erros foram convertidos em insumos didáticos e a avaliação funcionou como alavanca de equidade, pois diversificou oportunidades de demonstrar aprendizagem sem rebaixar critérios (Brasil, 2018).

A cooperação com o AEE e com profissionais de apoio foi prática planejada, não ocasional. O professor regente levou à reunião evidências de aprendizagem e episódios concretos em que barreiras apareceram, discutindo com o responsável pelo AEE quais habilidades de acesso seriam ensinadas em contraturno e como seriam cobradas na sala comum. Esse diálogo evitou paralelismos estéreis e reforçou que a aprendizagem-alvo permanecia na disciplina, enquanto o AEE ofertava meios para que ela se tornasse executável pelo estudante (Brasil, 2009).

No cotidiano, o docente também geriu o clima de sala como condição de participação intelectual. Rotinas previsíveis, instruções segmentadas, tempos definidos, papéis claros em atividades colaborativas e sinais de que todos eram esperados na conversa acadêmica (por exemplo, rodadas de justificativa em voz baixa/escrita antes da socialização) diminuíram o ruído e aumentaram o foco. Ao longo do bimestre, o professor explicitou metas de autorregulação, como planejar etapas de um projeto, monitorar a qualidade de uma explicação, pedir ajuda de modo produtivo, e celebrou evidências de progresso, reforçando a mensagem de altas expectativas para todos (Brasil, 2018).

Por fim, o papel docente incluiu aprendizagem profissional contínua baseada em evidências de sua própria turma. Em hora de trabalho coletivo, o professor compartilhou tarefas, rubricas e amostras de produções, discutiu o que funcionou, ajustou critérios e institucionalizou soluções que se mostraram eficazes, para que sobrevivessem à rotatividade e ao calendário. Essa prática de codificação e circulação de conhecimento instrucional entre pares fechou o circuito de qualidade,

criando um ambiente em que inclusão e rigor foram indissociáveis: metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações de proficiência equivalentes, sustentadas por ensino responsivo e avaliação formativa (Brasil, 2018; Shulman, 1987; Brasil, 2009; Bersch, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a inclusão no Ensino Fundamental II dependeu da conversão do currículo prescrito em experiências de aprendizagem acessíveis e exigentes, sustentadas por avaliação a serviço da aprendizagem e por rotinas estáveis de sala. As estratégias mapeadas, planejamento reverso, variação de representações, andaimagem graduada, agrupamentos flexíveis, contratos de devolutiva e ensino explícito da linguagem acadêmica, mostraram-se capazes de ampliar a participação sem diluir metas.

A integração criteriosa de recursos e tecnologias assistivas, acompanhada por protocolos simples de adaptações, evidenciou que o acesso é condição para demonstrar proficiência, não um atalho que substitui o domínio conceitual. Quando articulado ao AEE de modo complementar e com transferência garantida para a turma, o suporte removeu barreiras específicas e preservou o lugar da aprendizagem no componente curricular.

O papel docente revelou-se central: decisões didáticas informadas por evidências, clareza de objetivos e critérios, e ciclos curtos de feedback e revisão constituíram o núcleo de uma prática que equalizou oportunidades mantendo o rigor. Na escala da escola, tempos protegidos para análise conjunta de produções e para institucionalização do que funcionou evitaram respostas episódicas e criaram continuidade entre turmas e anos.

Conclui-se que a inclusão no Ensino Fundamental II foi operacional quando metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem caminharam juntos. A coerência entre planejamento, ensino, avaliação e apoios formou o eixo de uma prática sustentável, na qual todos os estudantes encontraram meios legítimos de alcançar e evidenciar os mesmos objetivos curriculares.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso 27 set. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso 27 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. **PNAD Contínua – Pessoas com Deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso 27 set. 2025.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso 27 set. 2025.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: UN, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf. Acesso 27 set. 2025.



DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS BASED ON THE REALITY OF THE SÃO PAULO MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION NETWORK

DANIELA COSTA DE ANDRADE

É professor(a) de Educação Infantil, formada em Pedagogia na FACULDADE UniSant'Anna em 2.014, trabalha na Emei Maria Thereza Fumagalli e no CEI Direto Jardim Santa Tereza. E-MAIL costadeandradedaniela@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo principal refletir sobre as diversas possibilidades de registros do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para isso, vale-se de uma metodologia qualitativa, por meio do estudo bibliográfico sobre a temática em questão. Os registros servem para documentar a ação pedagógica, relatando as descobertas e encontros das crianças, elevando-as à posição de protagonistas, tendo as professoras como mediadoras, organizadoras e articuladoras das suas aprendizagens. A gestão escolar, por sua vez, pode atuar no sentido de ajudar as educadoras em sua reflexão e análise para o aperfeiçoamento da prática docente, tendo por base o estudo de diversos textos, normativas e subsídios. Por fim, foram apresentados alguns exemplos de documentação pedagógica calcados na realidade da autora deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação pedagógica; Educação Infantil; Registros.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the various possibilities for recording pedagogical work in Early Childhood Education. To this end, it uses a qualitative methodology, through a bibliographic study on the subject. The records serve to document the pedagogical action, reporting the discoveries and encounters of the children, elevating them to the position of protagonists, with the teachers as mediators, organizers and articulators of their learning. School management, in turn, can act to help educators in their reflection and analysis for the improvement of teaching practice, based on the study of various texts, regulations and subsidies. Finally, some examples of pedagogical documentation based on the reality of the author of this article were presented.

KEYWORDS: Pedagogical documentation; Early Childhood Education; Records.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa escolar repleta de singularidades, cheia de ricas descobertas e potentes experiências que têm por objetivo principal o desenvolvimento integral de bebês e crianças, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem.

Para isso, a fim de não permitir que o processo pedagógico se paute em um simples espontaneísmo, mas sim que se reverbere no empoderamento dos sujeitos educandos e das professoras que organizam as vivências, faz-se necessário utilizar diversos instrumentos de registros que visam subsidiar a equipe escolar em prol de uma avaliação formativa que contemple toda a multiplicidade de fatores necessários para o engendramento de práticas docentes fecundas e que estejam abertas ao inesperado, ao novo e ao criativo.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, destacam-se documentos como o planejamento, a carta de intenção, os semanários, o diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólios, mural, painéis, agenda do educando, uso das redes sociais, como Facebook e Instagram, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos (JEIF e PEA), projeto político-pedagógico, entre outros, sejam nos Centros de Educação Infantil (CEI's) e/ou nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), de modo que muitos desses registros fazem parte da dinâmica das escolas há muito tempo, todavia, ainda assim, requerem atenção, cuidado e critérios nas suas elaborações, tendo em vista que ainda há dúvidas sobre o que deve ou não compor cada um desses instrumentos.

Sendo assim, o objetivo principal deste artigo é refletir sobre as diversas possibilidades de registro do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para isso, o presente estudo usará uma metodologia qualitativa, de modo que:

Tem como pressupostos uma compreensão de metodologia como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades; e o reconhecimento de que todo conhecimento sociológico tem, como fundamento, um compromisso com valores. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados,

e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também como o que é muito importante para a liberdade do intelectual. (MARTINS, 2004, p. 288).

Para tanto, o principal instrumento será a revisão bibliográfica de fontes pertinentes à temática, com especial atenção aos documentos da rede municipal de ensino de São Paulo, uma vez que esta tem se atido com afinco à construção de uma sólida formação nesse sentido.

Desta forma, inicialmente, faremos uma interlocução com o referencial teórico que embasa a análise aqui presente e, posteriormente, apresentar-se-ão alguns exemplos de documentação pedagógica, oriundos da prática docente diária da autora deste artigo.

DISCUSSÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, faz-se necessário ter em mente que a documentação pedagógica deve atender à prerrogativa de conceber os bebês e as crianças como seres ativos em seu processo de construção de conhecimentos, como seres potentes em sua essência, que têm o direito a uma educação que lhes dê voz e direito!

A Educação Infantil tem como premissa o cuidar e o educar como ações indissociáveis, no cotidiano infantil, o cuidar no CEI acontece em todo tempo de forma pedagógica, ao comunicar as ações com o bebê e a criança, como momentos de troca de fralda, ou roupa, ou nas refeições em que o bebê precisa do auxílio do educador, tendo em vista que as crianças são muito pequenas e necessitam de maior apoio por parte do professor e quadro de apoio.

Na EMEI, o cuidar ocorre, mas há uma menor necessidade por parte das crianças de auxílio, pois sua autonomia está em pleno desenvolvimento e está comunica com maior clareza suas necessidades e desejos, sendo capazes de realizar algumas tarefas com a ajuda parcial ou orientação do educador, sendo assim, as ações que envolvem cuidado não ocupam tantos períodos da rotina.

Conforme Oliveira-Formosinho (2019), ao invés de se pensar em uma escola para as crianças, refletir em uma escola com as mesmas, em uma ambiência aberta ao diálogo e à participação coletiva, tanto dos sujeito educandos, como de suas famílias e da comunidade onde a escola está inserida, tendo em vista a criação de ambientes pedagógicos, nos quais interações e relações sustentem o cotidiano das atividades e projetos realizados, permitindo que a criança e o grupo construam, signifiquem e ressignifiquem a realidade e sejam protagonistas de suas aprendizagens. Isto é, conceber a Educação Infantil como um espaço democrático, para formação de seres humanos livres e colaborativos – tanto adulto como criança.

Esse contexto democrático é contextualizado pelos direitos humanos, em especial dos direitos das crianças, ao direito de aprender. Esse direito de aprender é motivado na identificação da criança pelos seus interesses, desejos, motivações, podendo ser/estar; pertencer e participar; explorar e

comunicar; e a documentação pedagógica deve se consubstanciar na narrativa das jornadas de encontro entre as crianças com sua aprendizagem.

Esses eixos, apresentados e esmiuçados, asseguram o ser e estar em um ambiente de pluralidades e diversidades de identidades, que proporcionam interações e relações para as crianças. Além disso, confere intencionalidade à conectividade e ao pertencimento, nos quais as crianças aprendem a desenvolver laços e sentimento de pertença. A exploração e comunicação permitem anunciar uma pedagogia de aprendizagem experiencial, em que se faz, se experimenta, se comunica, através das diferentes linguagens (nessa abordagem Malaguzzi serve como fonte de inspiração). As narrativas infantis dão suporte a uma pedagogia que dá sentido e significado às aprendizagens. (WILMSEN, 2020, p. 335).

De acordo com Wilmsen (2020), o caminho da documentação pedagógica se desdobra em diversas possibilidades metodológicas para a coleta de informações, de acordo com uma pedagogia participativa pautada na escuta e no olhar atento às explorações e experimentações infantis, podendo usar diários, gravações, imagens, questionários, enquetes, dentre outros, haja visto que a criança experimenta nas suas relações, com o corpo, com o objeto, com o mundo e as possibilidades que se engajam em que o professor assume o papel de problematizador dos resultados pedagógicos.

Com essas opções e descritos de avaliação em processo, as reflexões deixam claro que a avaliação deve reconhecer a complexidade da experiência das crianças e do ato educativo. Assim, busca-se apresentar um modelo de avaliação holística, que é orientado pelos contextos, processos e resultados. É um processo participativo, que busca a contribuição de profissionais, das crianças e das famílias. Dessa forma, em um dos capítulos, apresenta-se a documentação pedagógica. Expressão essa, de discussões contemporâneas no âmbito da educação das infâncias, que está visando um material que dá suporte à visibilidade da criança que aprende. Assim, coloca em evidência a documentação pedagógica como um estudo dos processos e das realizações da aprendizagem das crianças, que sustenta a monitoração da qualidade e avaliação pedagógica. As reflexões sobre documentação pedagógica apontam que ela precisa revelar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil para servir às crianças e famílias, mostrando-se democrática e participativa, que envolva as crianças na construção. Que respeite a aprendizagem holística das crianças, que apoie a jornada de aprendizagem individual e de grupo. A documentação é uma forma de avaliação fundamentada nos registros de aprendizagem de cada criança, contextualizada por narrativas delas, anotações do professor, fornecendo uma história contada sobre essa criança que aprende. (Ibidem, p. 341).

O documento Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2022) ainda assevera que a elaboração dos documentos de registro, planejamento e avaliação deve superar o mero cumprimento burocrático com o intuito de avançar no sentido da potencialidade formativa que estes possuem.

Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas. Os registros do cotidiano da UE são elaborados pela(o) professora(or) a partir da observação e da escuta de bebês e crianças,

bem como da sua prática pedagógica, sendo também subsidiados pelas informações obtidas nas reuniões e nos encontros formativos, coordenados pela equipe gestora. Pertinente também observar a possibilidade de utilizar o diálogo com as famílias/responsáveis por meio de agenda, das redes sociais e/ou da documentação pedagógica. Além do registro da(o) professora(or), os bebês, as crianças e as famílias/responsáveis podem ser incentivados a produzir registros. (p. 9).

Assim, os registros pedagógicos devem comunicar o percurso e o processo das experiências vividas nas interações entre bebês/crianças, bebês/crianças e adultos, bebês/crianças e materiais, bebês/crianças e espaços para os próprios bebês e crianças, para famílias/responsáveis e para todos os educadores (nos momentos de formação permanente). Diante disso, é fundamental que a equipe gestora oriente, acompanhe e auxilie no processo da elaboração dos registros pedagógicos. Logo:

O trabalho da equipe gestora nos horários formativos deve contemplar pautas com referências teóricas que ofereçam subsídios para que as(os) professoras(es) exercitem a escrita, a leitura e reflexão de registros sobre as práticas cotidianas. A equipe gestora também precisa elaborar devolutivas regulares e sistemáticas por escrito para as(os) professoras(es) quanto ao seu trabalho e aos seus registros, porque a devolutiva por escrito historiciza o processo de acompanhamento da elaboração dos registros docentes por parte da equipe gestora e também porque o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos. (SÃO PAULO, 2022, p. 20).

Diante disso, os registros dos professores e professoras sobre o planejamento das atividades, brincadeiras, experiências e projetos pedagógicos a serem realizados com as crianças, através da observação e da escuta ativa sobre o que bebês e crianças têm a manifestar, representam uma condição fundamental para uma atuação de qualidade na Educação Infantil.

Os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar, orientar e auxiliar a produção dos registros docentes, de modo que esses sejam a expressão da intencionalidade docente, tanto no momento do planejamento quanto no momento de registrar o cotidiano pedagógico de sua turma e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças. (SÃO PAULO, 2022, p. 21).

A coordenação pedagógica tem um papel de fazer uma interlocução entre os educadores e seus processos de reflexão sobre seus registros, pois estes são a consolidação de diálogos para ampliação do sentido do que se deve registrar a respeito da prática pedagógica.

Os registros docentes não podem ser apenas descritivos ao relatar o que aconteceu no dia a dia, mas também ser analíticos, tentando compreender as experiências ocorridas/vividas para buscar relações com a continuidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse cenário, a(o) professora(or) que observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma de bebês/crianças produz a possibilidade da documentação pedagógica, tomando consciência de seus potenciais como aprendiz e se

desenvolvendo profissionalmente: Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos. (OSTETTO, 2008, p. 21). O exercício de registrar o cotidiano vivido junto aos bebês e as crianças é um desafio e uma grande aprendizagem do olhar para a(o) professora(or), pois quando esta (este) realiza a reflexão por meio do registro, percebe que é extremamente necessário observar as ações e reações, tanto em relação aos bebês e às crianças como também em relação a si mesma(o). (Ibidem, p. 23).

Sendo assim, ao documentar a sua prática, o professor faz um afastamento de seu papel executor para entender e aperfeiçoar a sua práxis, por meio de um movimento dinâmico e dialético de ação-reflexão-ação, elevando a criança ao protagonismo ao permitir que esta vivencie, participe e seja ativamente envolta na construção de tais narrativas, comunicando e compartilhando aquilo que consideram importante nas experiências educativas das quais participa, desvelando a possibilidade de ter sua vez, voz, seu olhar e seus saberes valorizados, construindo uma memória repleta de significados.

A participação de bebês e crianças na elaboração dos registros não pode se restringir a uma entrevista no final do semestre ou às situações esporádicas, mas a uma prática incorporada no cotidiano, por exemplo, durante a discussão de uma história, na realização de entrevistas com as crianças e entre elas, na investigação de algum acontecimento novo trazido pelos bebês ou pelas crianças, na explicação entre as crianças sobre um fato e em outras situações, ou seja, as narrativas infantis cotidianas. Os registros que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil podem ser realizados de diferentes maneiras sob a ótica das crianças, ou seja, escritos sobre as suas impressões e comentários sobre alguma atividade desenvolvida, o que mais gosta da escola, o que mudaria nos espaços, a criação de um conto, a opinião sobre alguma situação experienciada, tendo a(o) professora(or) como escriba. Os bebês (especialmente a partir de um ano) e as crianças podem produzir filmagens e fotografias com o manuseio de celular, tablet ou câmera digital, sobre alguma proposta ou descoberta que acreditam ser importante para si e/ou para o grupo. Eles podem também gravar os espaços escolares e as interações com os colegas, que se configuram como registros que podem revelar fatos e observações não perceptíveis à visão do adulto e podem também contribuir para a construção da memória de sua infância. (SÃO PAULO, 2022, p. 23).

Além disso, os registros também servem como um processo de análise e curadoria a respeito das produções artísticas infantis, sendo que os desenhos, as imagens, as colagens, as modelações “e outras manifestações expressas pela arte também são reveladores sobre a visão que bebês e crianças possuem do contexto, da escola, das pessoas com as quais interage, da sua interpretação de mundo e dos seus sentimentos” (Ibidem, 24).

Nesta perspectiva, é essencial considerar o ponto de vista dos bebês e das crianças a respeito dos e nos registros, o que pressupõe uma ruptura de paradigmas ancorados no adultocentrismo, o que implica em transformações nas práticas pedagógicas avaliativas e nos registros que as(os) professoras(es) elaboram.

Nesse sentido, a seguir, serão apresentados alguns exemplos de registros oriundos da prática docente da autora deste artigo, através da sua vivência como educadora da infância em um CEI e em uma EMEI da rede municipal de ensino de São Paulo.

A REALIDADE DO REGISTRO

EXEMPLO DE DIÁRIO DE BORDO DE UM CEI

Pensando nesse primeiro momento em que as crianças estão chegando no CEI, prepararei o acolhimento e a inserção por meio das diferentes escutas, a fim de interagir, construir um vínculo afetivo tanto com as crianças quanto com seus familiares, a fim de proporcionar a segurança emocional e o sentimento de pertença, respeitando as particularidades e a subjetividade de cada criança.

Para tanto preparei espaços acolhedores com propostas que possibilitem a exploração, investigação e vivências por meio dos contextos da sala de referência com blocos de madeira, canos, cones, argolas, vivência de papéis com bonecas, carrinhos, ferramentas e objetos não estruturados como talheres, panelas, copos, funis e peneiras, além da exploração do ateliê da sala com giz, canetinhas e lápis de cor. Realizarei também momentos de roda de conversa, com momentos de música, contação de histórias e jogos coletivos, além de proporcionar momentos de exploração da natureza na área externa da unidade.

EXEMPLO DE DIÁRIO DE BORDO DE UMA EMEI

- Intencionalidade: Brincar com variedades de brinquedos na brinquedoteca, usando a criatividade e o imaginário.
- Objetivo: Desenvolver a oralidade, interação social, cordialidade, empatia, brincar explorando movimentos, gestos e ações, de forma lúdica e prazerosa.
- Rotina: Café, peças, brinquedoteca, parque.

As crianças brincaram com peças e encaixaram diversas coisas, como o Arthur Henrique, que montou as ferramentas do Minecraft. Na brinquedoteca, brincaram, interagiram muito bem, nessa turminha, os meninos gostam muito de brincar de boneca ou boneco, passeando e mostrando: "Olha, esse é meu filho"; "Comprei essas coisas pra minha filha" (Pietro). Maria Heloisa não tem muito foco nas brincadeiras, dispersa-se e, às vezes, pega brinquedo dos colegas, sendo necessária intervenção da professora para mediar. O Derick e o Kevin brincam muito juntos, se entendem, ficaram um bom tempo brincando com ferramentas e com capacetes. Valentina permaneceu a maior parte do tempo brincando com os animais de dar banhos.

EXEMPLO DE RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS**TURMA: 7B – PROFESSORAS: CAROLINA/DANIELA****PERCURSO COLETIVO DA TURMA**

O grupo de crianças do 7B foi se transformando ao longo do semestre, alguns saíram e outras crianças vieram para compor a turma, assim, o grupo acolheu os novos integrantes e juntos deram continuidade à exploração, conectando novas ideias, pensamentos e sentimentos, proporcionaram às novas crianças interação e segurança de ser e estar aqui, neste novo ambiente.

Seguimos organizado os ambientes para que as interações e socializações permanecessem, contribuindo com os diálogos, com isso, a turma passou a compreender melhor as regras de convívio social, nas brincadeiras dirigidas e nos jogos folclóricos apresentados a elas, que foram demonstradas em suas muitas ações e atitudes de empatia pelas diferenças, e ao cuidado que tiveram com a criança autista, compreenderam que as relações se baseiam na harmonia e bem-estar de todos.

Elas desenham e pintam, apreciam a música e o canto, dançar e os jogos corporais, nutrindo o imaginativo. Existem múltiplas maneiras de ver e múltiplas maneiras de ser. Aprender e brincar estão unidos. Nos ambientes apresentando a elas fizeram uso de muitos materiais, métodos, instrumentos e ferramentas, que poderão acessar e usar livremente.

Os projetos da horta, com foco em alimentação saudável, e da sacola viajante, com empréstimos de livros, enriqueceram ainda mais as experiências delas. Ao longo desse percurso, as crianças se mostraram colaborativas, curiosas e engajadas, levantando questionamentos e buscando respostas em conjunto com seus pares e professores.

O Parque é um dos lugares preferidos da turma. Nele brincam e também exploram os pequenos insetos que encontram pelos cantinhos. Não é apenas um espaço de brincar, mas tem se tornado um campo de pesquisa e de novas vivências e conhecimentos, manuseando folhas, bichinhos e galhos. Durante esse percurso, de descobertas e vivências, as crianças têm atuado como colaboradoras, levantando questionamentos e hipóteses, buscando resposta conjuntamente com seus pares e adultos, observando, pesquisando e ouvindo e em muitas situações se engajando, documentando e encorajando as crianças em tudo o que elas estão interessadas em fazer, em conhecer, "experienciar".

PERCURSO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Nome: E. A. S. **Frequência:** X % de presença

Ao ingressar em nossa escola em maio, E. enfrentou dificuldades durante sua adaptação ao novo ambiente. Para acolhê-la na sala de aula, foi criado um espaço especial que a ajudasse a se acalmar. Nesse cantinho, composto por blocos lógicos e material dourado, ela encontrou algo que lhe chamava a atenção. No início, as outras crianças se aproximavam dela, mas não interagiam; estava mais envolvida nas suas próprias construções, separando as peças por cor e organizando-as ora no chão, ora no balcão.

Após algumas semanas, E. deixou de chorar ao chegar ao transporte escolar e começou a caminhar em direção à sala de referência sem muita intervenção. Ela se acomodou no espaço - o cantinho - que foi sendo adaptado conforme suas preferências (caixa de ursos, blocos lógicos, material dourado, potes coloridos e bonecas). Estabeleceu vínculos afetivos com seus colegas, que a ajudavam em diversas situações, especialmente quando ela não aceitava mudanças de ambiente.

Nesses momentos de troca e desorganização, mesmo com suporte visual disponível, ela reagia com choro, gritos e empurrões, às vezes se jogando no chão e necessitando de total atenção. Tais comportamentos geralmente ocorriam quando seus objetos ou atividades preferidas eram negados ou retirados. Arthur, Maria Eduarda, Heitor e Alice estavam sempre próximos dela, criando um ambiente acolhedor e propício para novas experiências. Com o tempo, E. passou a confiar neles e a demonstrar carinho através de abraços.

Um dos lugares favoritos dela é a área externa da escola, que se torna um palco para expressar suas emoções e sentimentos. Sua primeira escolha é o balanço, onde demonstra controle do corpo e da postura, além de estabilidade física e coordenação motora ao realizar os movimentos com destreza. Ela passa bastante tempo nesse brinquedo. Depois disso, corre para o tanque de areia, onde gosta de sentir os grãos passando entre os dedos. Ela recolhe os potes necessários para transferir a areia de um para o outro, observando o movimento dos grãos. No entanto, é importante supervisioná-la durante essa atividade, pois ela tende a levar areia à boca, assim como tinta e massa de modelar.

Durante seu brincar livre, E. corre e salta obstáculos; também escolhe o bambolê para fazer parte de sua própria narrativa. Com o bambolê na cintura, ela corre de um lado para o outro e às vezes o lança ao ar. Em outros momentos, reproduz movimentos repetitivos com o corpo — seja com ou sem o objeto — fazendo flapping ou girando seu próprio corpo ou mãos.

Na brinquedoteca, E. brinca com bonecas, coloca as bonecas no berço para dormir e usa uma mamadeira para alimentá-las; nesse momento, pede ajuda à professora, revelando seu simbolismo construído. Embora ainda não verbalize seus desejos, isso não a impede de mostrar suas vontades: ela segura as mãos do adulto ou das crianças apontando ou puxando, apresentando o que deseja — demonstrando assim sua capacidade de buscar apoio quando necessário. Ela também disputa materiais com os colegas, retirando-os das mãos deles.

E. demonstra grande interesse por água; frequentemente abre a torneira e coloca a cabeça embaixo dela ou apenas observa o movimento da água caindo. Antes de fechar a torneira, perguntamos se ela quer beber e oferecemos em caneca ou copo; ela aceita bem essa oferta.

O espaço da horta despertou um grande interesse nela; acompanha a turma com entusiasmo e gosta de tocar na terra molhada enquanto explora as hortaliças.

Em outubro, a estagiária Ana Paula intensificou no acampamento diário da criança, mediando na observação e vivências das áreas externas e intervindo quando necessário.

No refeitório, E. se junta às outras crianças durante as refeições. Embora rejeite o lanche da manhã, aceita bem os alimentos oferecidos durante o almoço e ingere uma quantidade satisfatória — especialmente frutas. Ela tem demonstrado entender a cultura em que está inserida: come à mesa e

às vezes leva os alimentos à boca usando as mãos; no entanto, sabe segurar talheres com o reforço da A.V.E Bianca. Ainda precisa de auxílio para sua higienização pessoal e faz uso de fraldas.

Nos registros que faz, E. apresenta um traço firme e organizado ao desenhar bolinhas coloridas. Ela também explora diferentes materiais combinando cores e experimentando texturas variadas — desde papel até materiais naturais como argila, folhas e galhos em suas produções.

Quando preparamos a roda para ouvir histórias, E. está presente — às vezes em pé ou sentada junto aos amigos — demonstrando atenção à leitura mesmo que não fixe os olhos nas ilustrações apresentadas.

Querida família: Foi um prazer acompanhar o desenvolvimento e ver o quanto E. cresceu, tanto nas brincadeiras quanto nas aprendizagens. A partir de agora, ela ingressa no primeiro ano, um novo capítulo cheio de descobertas e desafios. Desejo a ela muito sucesso nessa nova jornada e que continue avançando, para isso é importante procurar acompanhamento profissional da saúde para o desenvolvimento integral dela. Obrigada por confiarem em nós.

Com carinho, professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica na Educação Infantil vai muito além do mero cumprimento de uma burocracia. Ela faz parte do processo de planejar, avaliar, refletir e construir uma prática docente participativa que registre as descobertas, os anseios e as expectativas do grupo de bebês e crianças em sua jornada escolar.

Sendo assim, pode servir como instrumento para uma educação ativa, que eleve bebês e crianças ao patamar de protagonistas da sua aprendizagem, tendo as professoras como mediadoras da construção de conhecimentos potencializadores e significativos.

Existem diversas modalidades de registros, tais quais o planejamento, a carta de intenção, os semanários, o diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólios, mural, painéis, agenda do educando, uso das redes sociais, como Facebook e Instagram, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos (JEIF e PEA), projeto político-pedagógico, entre outros.

Desta forma, no presente estudo, refletimos sobre a importância dos registros, sobre como eles podem ser elaborados e, ao final, apresentamos alguns exemplos pautados na realidade tanto de um Centro de Educação Infantil quanto de uma Escola de Educação Infantil, a fim de elucidar as inúmeras possibilidades que o processo de registro representa.

REFERÊNCIAS

- MARTINS, H. H. T. DE S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289–300, maio 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** – São Paulo: SME/COPED, 2022

WILMSEN, Lilibeth. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Tradução de: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi – Porto Alegre: Penso, 2019. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 225, e220015, 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100301&lng=pt&nrm=iso)

46122020000100301&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2025. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020015>.

INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN ELEMENTARY EDUCATION.

DANIELA TORQUATO BOMFIM

Faculdade ITEQ Escolas, Professora de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, Licenciatura em Artes, Pós-graduação em Alfabetização e MBA em Gestão Escolar. E-mail: danielatorquatob@gmail.com.

RESUMO

O foco deste estudo foi investigar de que maneira ocorre a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, por meio da análise de artigos especializados sobre o assunto. A compreensão desse tema se mostra fundamental para que as escolas e professores consigam implementar estratégias eficazes de ensino inclusivo para alunos autistas no Ensino Fundamental. O intuito primordial desta pesquisa foi discutir as alternativas de inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para a realização do estudo, a metodologia utilizada pautou-se em pesquisa bibliográfica, por meio da análise de livros, diretrizes de educação inclusiva e artigos científicos. É crucial ressaltar que quanto mais cedo for realizado o diagnóstico e a intervenção, maiores serão as chances de desenvolvimento e inclusão desse indivíduo na sociedade. Apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à inclusão total, sendo necessárias intervenções na prática educativa.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The focus of this study was to investigate how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder occurs in the school environment, through the analysis of specialized articles on the subject. Understanding this topic is fundamental for schools and teachers to implement effective inclusive teaching strategies for autistic students in elementary school. The primary aim of this research was to discuss inclusion alternatives for students with Autism Spectrum Disorder. For the study, the methodology used was based on bibliographic research, through the analysis of books, inclusive education guidelines, and scientific articles. It is crucial to emphasize that the earlier the diagnosis and intervention are carried out, the greater the chances of development and inclusion of this individual in society. Despite the advances, there is still a long way to go regarding total inclusion, and interventions in educational practice are necessary.

Keywords: Education; Inclusion; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

Considerando o aumento significativo da procura por vagas para crianças com necessidades especiais na Educação Básica, é possível notar que, no intervalo de tempo de 2000 a 2013, o número de alunos atendidos pelo Público-alvo da Educação Especial em escolas regulares aumentou em 69,52% (BRASIL, 2014).

A importância desse estudo consiste em entender a inserção de crianças com autismo. O levantamento será feito por meio de revisão de literatura, abrangendo artigos, periódicos científicos e livros.

Neste contexto, o presente estudo se baseia nas contribuições teóricas de diversos autores e pesquisadores da área da Educação Especial, os quais discutem a inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental. Dentre os autores citados estão Santos (2011), Siluk (2012), Mello (2013), Schwartzman (1995), Mantoan (2006) e outros.

INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo “autismo” foi denominado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1908 para identificar pessoas com esquizofrenia (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17). Posteriormente em 1943 Leo Kanner, psiquiatra austríaco utilizou a nomenclatura “autismo” para identificar crianças com atrasos no desenvolvimento e com dificuldades de se manter um relacionamento interpessoal (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17).

Em 1944, o psiquiatra e estudioso austríaco Hans Asperger publicou o artigo "A psicopatia autista na infância", no qual ele detalhou os padrões de comportamento e habilidades de crianças com autismo, destacando suas deficiências sociais acentuadas, falta de empatia, tendência a ter pouco contato com outras crianças e interesse marcante por assuntos específicos. Além disso,

Asperger notou que o transtorno parecia afetar principalmente meninos (VILA; DIOGO, SEQUEIRA, 2009).

Somente após 40 anos é que o autismo foi oficialmente reconhecido no DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, a partir da terceira edição do DSM (DSM III; APA, 1980), que introduziu o termo TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento, englobando assim um grupo de distúrbios de desenvolvimento definidos por comportamentos, incluindo o autismo clássico. De acordo com Tuchman e Rapin (2009, p. 23), "O autismo é uma síndrome, não uma doença [...], pois, apesar de seu notável fenótipo comportamental, falta-lhe uma etiologia singular ou patologia específica." Isso evidencia que o autismo não é facilmente identificável, diferentemente da Síndrome de Down, ou seja, não é possível detectar a presença do transtorno apenas por características físicas ao observar um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O entendimento do Transtorno do Espectro Autista passou por transformações ao longo dos anos, fundamentadas em pesquisas mais recentes sobre o autismo.

O Autismo, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta como características marcantes a deficiência na interação social e a presença de padrões de comportamento repetitivos. As primeiras manifestações costumam surgir até os três primeiros anos de vida, conforme mencionado por Santos (2011, p. 10):

Autismo ou Transtorno Autista é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida.

E ainda sobre a conceituação do Autismo, Siluk, (2012, p. 287) afirma que "As definições atuais de autismo o conceituam como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil".

A pesquisa acerca do autismo no território brasileiro está em ascensão, porém existem poucos estudos acerca da inclusão dessas pessoas nas instituições de ensino convencionais.

A identificação de indivíduos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no Brasil geralmente ocorre tardiamente, sendo comum que os diagnósticos sejam feitos durante a vida escolar ou mesmo na fase adulta (MELLO et al, 2013).

De acordo com uma pesquisa realizada por Oliveira (2025) na Universidade de São Paulo, estima-se que aproximadamente 2 milhões de indivíduos autistas vivem no Brasil, no entanto muitos desses brasileiros com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não têm acesso a um tratamento adequado e, em alguns casos, nem mesmo recebem um diagnóstico preciso.

A abordagem interdisciplinar no acompanhamento de indivíduos autistas requer a participação de especialistas de variadas áreas, como terapeutas da fala, psicólogos, fisioterapeutas, educadores, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Esse trabalho não é feito de forma aleatória, existem objetivos definidos. Conforme Mello et al (2013, p. 85) enfatiza, "uma vez selecionados os objetivos a serem trabalhados, o próximo passo

é igualmente importante: definir, de modo descritivo, o que se espera do indivíduo dentro de cada área de desempenho".

A disponibilidade desses serviços no país ainda é bastante restrita, ficando a cargo somente de entidades particulares como as APAEs, AMAs e clínicas privadas (MELLO et al, 2013, p.37).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), são considerados como beneficiários da Educação Inclusiva:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Dentro da categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), podemos destacar o autismo, que agora é denominado Transtorno do Espectro Autista.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito de todos, sem distinção de raça, origem, gênero, cor, idade, ou qualquer tipo de discriminação, foi possível obter avanços significativos na inclusão de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares (BRASIL, 1988).

A declaração de Salamanca (1994) possui grande relevância para a área da Educação Especial, ocorreu em território espanhol sob organização da UNESCO, e nesse documento era enfatizado a crença de que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p.01).

Reiterando a importância de garantir que cada criança tenha acesso à educação e frequente a escola de forma regular, é fundamental que elas tenham a chance de progredir, oferecendo alternativas para promover a efetivação da educação especial.

Diversas legislações recentes, como a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), de acordo com o Artigo nº24:

[...] as pessoas com deficiência não devem ser excluídas, tendo acesso ao ensino gratuito inclusivo de qualidade, com condições de igualdade como as outras pessoas, onde algumas adaptações devem ser feitas quando necessárias, fazendo assim que o desenvolvimento seja de modo acadêmico e também social.

Dentro do contexto da Política Nacional de Educação Especial com enfoque na Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, cabe ao

Estado assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de ensino, priorizando a rede regular.

De acordo com o segundo parágrafo do Decreto número 7.611, datado de 17 de novembro de 2011:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.01).

No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 de 1996, foi reiterado o que já estava previsto na Constituição de 1988. De acordo com a LDB de 1996, em seu capítulo V, fica estabelecido que a educação especial deve ser prioritariamente disponibilizada na rede comum de ensino.

Conforme Mendes (2002, p. 64) menciona:

[...] a inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega uma educação de qualidade para todas as crianças.

Dessa forma, a implementação da inclusão foi criada para garantir que todos tenham acesso à educação, participando e aprendendo sem discriminação, e passou por várias transformações ao longo do tempo.

A educação inclusiva é um estilo de ensino que abrange todas as fases e graus de ensino, promovendo a participação de todos na escola regular, com foco no aprendizado e na comunidade escolar, sem se fixar na deficiência de cada aluno, possibilitando a integração de todos.

Refletir sobre a inclusão vai além de apenas colocar um estudante na turma regular, é fundamental ter um preparo adequado para receber esses alunos. A qualificação, o desenvolvimento profissional dos professores e a busca por melhorias são essenciais para que a inclusão ocorra de maneira efetiva.

É responsabilidade do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral garantir que todas as pessoas com deficiência, principalmente as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), recebam uma educação de excelência, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Dessa forma, é fundamental contar com um ambiente acolhedor no cenário educativo, proporcionando ao estudante a liberdade de acesso, e é crucial adotar algumas medidas essenciais ao receber alunos com Transtorno do Espectro Autista na classe regular, como, por exemplo, familiarizar-se com as particularidades do aluno.

Segundo Schwartzman (1995, p. 240):

a – O ambiente deve dar informações sobre o que é solicitado ou esperado naquele espaço, de uma forma clara com acesso fácil da criança ao objeto de que fará uso ou o trajeto que deverá realizar; pode-se utilizar divisórias que ajudem a criança a entender onde cada área de trabalho começa e termina, bem como colaborar para estabelecer o contexto integrado das atividades;

b – Minimizar distrações visuais e auditivas a fim de possibilitar que o estudante preste atenção no conceito e não nos detalhes...

De acordo com a Lei Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) no Art. 59. Inciso I “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Dessa forma, é possível realizar ajustes no currículo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno autista, incorporando atividades que promovam a interação com os demais colegas da turma.

Schwartzman (1995, p. 243) propõe diversas estratégias que podem ser utilizadas com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental. “Sequência de objetos concretos, cartões com fotos ou desenhos das atividades por períodos, cartões com fotos ou símbolos de toda a rotina, cartões com símbolos ou palavra escrita, indicação de toda a rotina por escrito”. Estas práticas podem ser empregadas com o intuito de promover o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dessas crianças.

Colaborar com a família traz benefícios significativos para os estudantes, seus responsáveis e a instituição de ensino. Ao atuarem juntos, é possível alcançar resultados mais eficazes (DESSEN e POLONIA, 2007).

Diversas peculiaridades apresentadas por estudantes que possuem Autismo incluem: frequentemente evitam o contato visual, a linguagem pode ser peculiar, podem não responder quando chamados, realizam movimentos repetitivos, evitam barulhos e toques, seguem rotinas rigorosamente e se sentem desconfortáveis quando saem da rotina estabelecida (PRAÇA, 2011).

Conforme mencionado por SILVA (2007), é comum que crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não obtenham êxito através das abordagens pedagógicas convencionais, o que enfatiza a importância de adaptações no currículo escolar.

Conforme o Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90, cabe ao Estado fornecer ensino especializado para indivíduos com deficiência, de preferência na rede comum de ensino (ECA, 1990).

Na proposta de educação inclusiva, é fundamental que todos os estudantes tenham a chance de frequentar o ensino regular. De acordo com as informações do Portal Brasil de 2011, houve um aumento significativo no número de alunos com deficiência inscritos em turmas regulares de escolas públicas. Em 2000, eram 81.695 alunos nessa situação, mas em 2010 esse número subiu para 484.332. Em 2014, o número aumentou ainda mais, chegando a 698.768.

Esse desenvolvimento ocorre devido às normas e políticas educacionais adotadas que fornecem suporte à inscrição do público-alvo da Educação Especial, no entanto, mesmo com o aumento da procura por vagas, em determinadas situações a instituição de ensino apenas incorpora esse estudante, adotando medidas que o isolam ao invés de integrá-lo de fato no ambiente escolar.

Conforme mencionado por Mantoan (2006, p.18):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

Desse modo, é imprescindível que a instituição de ensino se adeque às particularidades dos estudantes, sendo fundamental promover alterações tanto na organização quanto no método de atuação da escola, além de investir na capacitação docente e fortalecer a parceria entre família e escola (PRAÇA, 2011).

Para promover a integração dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na instituição de ensino, uma estratégia eficaz é oferecer o AEE - Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelecido pelo Decreto nº 6571 de 2008, como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, Art. 1, Parágrafo 1) e seus principais objetivos são:

- I - prover condições de acesso e participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudo nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008, Art. 2).

Dessa forma, o propósito do Atendimento Educacional Especializado não consiste em substituir ou excluir o estudante da turma comum, mas sim em colaborar de maneira integrada fornecendo ferramentas que contribuirão para o desenvolvimento de suas aptidões. Conforme estabelecido nas normas oficiais da Educação Básica, conforme mencionado na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de acordo com o Parágrafo 1º do Artigo 29.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

De acordo com Lago (2007, p. 54):

Os professores costumam referir que a formação universitária e as práticas tradicionais de ensino não dão conta do aluno que se encontra em sua sala de aula. Isto faz com que se sintam, muitas vezes, sobrecarregados e impotentes mediante as problemáticas que se colocam no cotidiano.

O ambiente de ensino ideal é aquele onde há poucos alunos, permitindo que o professor possa dedicar atenção individual a cada um, garantindo um atendimento eficiente e evitando sobrecargas.

Portanto, é de suma importância que tanto os educadores quanto todos os membros da comunidade escolar estejam aptos para acolher esse estudante, por meio de treinamentos e capacitações na área da Educação Especial. No entanto, nem todas as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem a habilidade de participar das salas regulares da rede de ensino, como indicado na Cartilha: Direitos das pessoas com Autismo (2011, p.12):

Cada caso deve ser analisado individualmente pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a criança ou o adolescente. Alguns se adaptam bem à inclusão em escolas regulares, porém em salas menores, com suporte, ou até em salas especiais. Algumas crianças e adolescentes com autismo, geralmente, com outras deficiências associadas, se adaptam melhor às escolas especiais. Depende das características individuais de cada um, do momento de vida e de desenvolvimento no qual que está.

Cada caso deve ser analisado de maneira singular, assim como afirma Martins (2007, p. 41), “só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Certamente, será para a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas repetindo, não para todas”.

Portanto, mesmo que a inclusão seja garantida por legislações, de acordo com Praça (2011), certos autores como Sousa (2005) e Kupfer (2005) defendem que ela não é acessível a todos atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de inclusão muitas vezes é mal compreendida, os educadores e os outros profissionais do setor educacional acreditam que a inclusão se resume simplesmente a inscrever o aluno e pronto, porém, a inclusão vai além, busca o desenvolvimento do aluno, seu aprendizado, mesmo diante de suas limitações.

É fundamental que haja uma conscientização para que a inclusão seja efetiva, sendo essencial aceitar as diversidades e saber conviver com a heterogeneidade. Essa interação é positiva não apenas para os educadores, mas também para os estudantes e demais membros da comunidade escolar.

A integração dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e de forma geral ainda enfrenta desafios significativos, apesar dos progressos alcançados até o momento. É crucial implementar intervenções na prática pedagógica para avançarmos nesse caminho rumo a uma inclusão efetiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar.** UNB, Ipatinga, p.38. Disponível em: <
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa

.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 22 de maio de 2016.

_____. **Decreto N° 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov. 2011a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 07 jun. 2025

_____. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-edo-adolescente-lei-8069-90>>. Acesso em: 07 jun. 2025.

_____. **Lei N° 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.>. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Cartilha de direitos das pessoas com autismo**. São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2025. DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2025.

- LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13077>>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=10164>>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- MELLO, Ana Maria et al. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). Escola Inclusiva. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2002, v.1, p. 61-85.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2025.
- OLIVEIRA, Carolina. **Um retrato do autismo no Brasil**. Revista Espaço Aberto. Ed. 170. São Paulo: USP, [s. d.]. Disponível em: <<https://biton.uspnet.usp.br/espaber/?materia=um-retrato-do-autismo-nobrasil>>. Acesso em: 03 jul. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência**. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.
- PORTAL BRASIL. **Cresce inclusão em salas de aula**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/04/cresce-inclusao-de-deficientes-em-sala-comum>>. Acesso em: 07 jun. 2025.
- PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no Ensino Regular**. UFJF, Juiz de Fora, p. 1-140, abr. 2011. Disponível em: <www2.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Elida.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- SANTOS, Jose Ivanildo F. dos. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança autista**. São Paulo, All Print, 2011.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.
- SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: UFSM, 2012, p. 287. SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

TCHUMAN, Roberto, RAPIN, Isabelle. Autismo abordagem neurobiológica. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; SEQUEIRA, Sara. **Autismo e Síndrome de Asperger**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2025.

AS POTENCIALIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA



THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL WORK WITH COMIC BOOKS IN TEACHING READING AND WRITING

DANÚBIA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2017); Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar pela Universidade Paulista UNIP (2019); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Vista Alegre, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo apresenta as potencialidades do uso das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico no ensino da leitura e da escrita, destacando seus benefícios e desafios no contexto educacional. É preciso entender que os quadrinhos são ferramentas motivadoras para o aprendizado da leitura, eles auxiliam na construção do sentido por meio das imagens e textos integrados e contribuem para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos alunos.

Palavras-chave: Quadrinhos; Educação; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

This article presents the potential of using comic books as a pedagogical resource in teaching reading and writing, highlighting their benefits and challenges in the educational context. It is important to understand that comic books are motivating tools for learning to read, as they help construct meaning through integrated images and texts and contribute to the development of students' creativity and critical thinking.

Keywords: Comics; Education; Reading; Writing.

INTRODUÇÃO

Atualmente discute-se que o aluno deve ler diversos gêneros textuais, devido ao desenvolvimento e aprendizagem que podem promover. Porém, quando se trata de histórias em quadrinhos ainda há muito preconceito por parte dos professores, que consideram esse tipo de abordagem insatisfatória. Apesar disso, os quadrinhos podem ser instrumentos para estimular o hábito prazeroso da leitura, pois eles se constituem como um gênero literário que reúne características da linguagem escrita e visual, atraindo o leitor em virtude do repertório empolgante, que agrada desde crianças até adultos, e não se tratando de uma atividade maçante, como acontece muitas vezes com leituras obrigatórias na sala de aula. Por isso, o presente artigo tem a intenção de mostrar a contribuição dos quadrinhos no incentivo à leitura e à escrita, levando o leitor a despertar a curiosidade, imaginação e o raciocínio. Afinal, ler não é um gesto superficial e mecânico de decifrar palavras, mas sim um ato de compreender o mundo, a sociedade, a cultura e outros aspectos que nos cercam.

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO E BREVE HISTÓRIA DOS QUADRINHOS

As Histórias em Quadrinhos são um tipo de arte sequencial que geralmente indicam uma ideia de complementariedade, misturando texto e desenho para constituir uma determinada história. Seus enredos são narrados quadro a quadro, por uma associação de desenhos e textos que empregam o discurso direto, específico da língua falada.

As HQs possuem uma linguagem específica, com um sistema narrativo composto por dois códigos: o visual e o verbal. A interação entre ambos é de suma importância, pois um reforça o outro, garantindo o pleno entendimento da mensagem.

Ao longo dos anos os autores das HQs desenvolveram e aplicaram elementos específicos da linguagem do gênero, com a finalidade de atingir uma comunicação rápida e acessível a todos. Dentre eles, temos linguagens visuais que compõem a estrutura do gênero quadrinhos: os quadros ou vinhetas, os balões, as onomatopeias etc.

Os quadros ou vinhetas são conceitos estabelecidos por meio de uma imagem fixa, de momentos exclusivos ou de uma sequência de instantes, sendo essenciais para entender determinada prática ou acontecimento. Neste sentido, dentro de um mesmo quadrinho várias cenas podem ser contidas, que vistas juntos, parecem uma ação única. (VERGUEIRO, 2016).

Os balões são convenções gráficas contendo diálogos ou pensamentos de personagens. Normalmente são contornados por linhas e representam uma grande fonte de informações. Por serem de uma linguagem visual, transmitem a mensagem sem mesmo a necessidade da leitura do texto. Há vários tipos e formas de balões que servem de suporte para os diálogos dos personagens ou para que eles mostrem suas ideias. Mas aqui vamos destacar apenas alguns:

Balão de fala: mostra o que os personagens estão falando. Normalmente fica posicionado na boca dos personagens, de forma oval e com um rabicho representando o som. Os rabichos também indicam a quantidade de personagens ali presente.

Balão de grito: serve para indicar que o personagem está gritando. O balão deixa de ser oval e passa a ter várias pontas e tamanhos.

Balão de pensamento: tem formato de nuvens e é usado para indicar o pensamento dos personagens.

Balão de cochicho/sussurro: tem formato pontilhado e é usado quando o personagem cochicha algo, fala baixo.

Balão de medo: possui formas tremulares, irregulares. Representa uma expressão de medo, aterrorizante.

As onomatopeias, assim como os balões, são elementos indispensáveis nas HQs. Elas se caracterizam como figuras de linguagem que reproduzem um som com um fonema ou palavra. São expressões de forma dinâmica e divertida, que representam sons, barulhos, ruídos e movimentos.

Geralmente as onomatopeias são escritas fora dos balões, com caracteres alfabéticos grandes, próximo ao ambiente no qual acontece o som que reproduzem (VERGUEIRO, 2016).

DA REJEIÇÃO ÀS SALAS DE AULA

Cabe aqui discorrer brevemente sobre a história das Histórias em Quadrinhos, e no tocante a isso, pode-se afirmar que um dos pioneiros na criação da linguagem moderna dos quadrinhos foi o ítalo-brasileiro Ângelo Agostini. Nascido na Itália em 1843, Agostini foi caricaturista, ilustrador, desenhista, crítico, pintor e gravador. Quando criança mudou-se para Paris onde estudou desenho, porém, foi no Brasil, a partir de 1860, que o seu talento foi reconhecido. Em 1869 trabalhou na revista Vida Fluminense, na cidade do Rio de Janeiro, onde publicou a primeira história em quadrinhos brasileira e uma das mais antigas do mundo: “As aventuras de Nho Quim”.

Outra contribuição de Agostini foi o lançamento da revista “O Tico-Tico”, em 1905. Essa versão trazia, além de histórias em quadrinhos, passatempos voltados para o público infantil e ficou em circulação no país por mais de quatro décadas.

Mas foi na década de 1930 que a circulação dos quadrinhos se expandiu no Brasil, tendo como precursor o empresário Adolfo Aizen, que importou dos Estados Unidos “Os Comics”, uma revista que trouxe o que havia de mais moderno na arte dos quadrinhos. Adolfo tentou se associar com o renomado empresário Roberto Marinho, porém, como não obteve êxito, conseguiu inserir seu projeto no jornal “A Nação”. Por intermédio do intitulado Suplemento Juvenil, uma publicação diária, as pessoas tiveram acesso a histórias de personagens como: Flash, Gordon, Mandraque, Jim das Selvas (CIRNE, 1990, p. 23). Essa tiragem triplicou o número de vendas do jornal. Segundo Cirne, (1970, p. 45):

[...] os quadrinhos nasceram dentro do jornal — que abalava (e abala) a mentalidade linear dos literatos, — frutos da revolução industrial... e da literatura. Seu relacionamento com a televisão seria posterior — que o esquema literário que os alimentavam culturalmente seria modificado, mas não destruído. Em contradição dialética, os quadrinhos (e o cinema) apressariam o fim do romance, criando uma nova arte — ou um novo tipo de literatura — tendo o consumo como fator determinante de sua permanência temporal.

Além do Suplemento Infantil, existiam outros encartes que seguiam o mesmo gênero, como “A Gazeta Juvenil”, encarte infantil do jornal Gazeta de São Paulo e o “Mundo Infantil” da editora Vechi, do Rio de Janeiro. Devido ao grande sucesso, Aizen lança um tabloide desvinculado do jornal “A Nação”, com o título Suplemento Juvenil. Algum tempo depois, também publica “Contos de Magazine”, revista no formato americano, com dimensões de 17cm x 26cm, tamanho esse inferior ao das revistas que circulavam no país.

Devido à grande repercussão obtida pelas HQs, uma disputa surgiu no mercado editorial brasileiro, suscitando o interesse de jornalistas e empresários. Por isso, e em resposta ao sucesso de Adolfo Aizen, Roberto Marinho publica “O Globo Juvenil”, lançado em 1939. Essa época foi dominada pela influência estrangeira, sobrando pouco espaço para os artistas nacionais, entretanto temos Nelson Rodrigues, que atuou como roteirista de adaptações de clássicos da literatura mundial. Pode-se ainda citar outros nomes, como Carlos Thiré, Monteiro Filho e Antonio Euzébio Neto, que tentaram se destacar nesse novo gênero literário.

Ao longo dos anos, as histórias em quadrinhos tiveram um grande crescimento e popularização, e os autores brasileiros passaram a ter sua própria identidade, se desvinculando, aos poucos, da influência estrangeira, e alcançando público em todas as faixas etárias.

Dentre tantos, podemos citar Maurício de Sousa e Ziraldo, como ícones que alavancaram o sucesso do gênero em nosso país, tendo sido eles os principais responsáveis pela criação de personagens legitimamente brasileiros.

Nascido em São Paulo em 1935, Maurício de Sousa desde muito pequeno se interessou pela arte dos desenhos. Passou parte da sua infância em Mogi das Cruzes, dando asas à imaginação em seus cadernos escolares. Aos 19 anos mudou-se para a capital paulista, trabalhando por 5 anos no Jornal Folha da Manhã, onde fazia ilustrações. Seus primeiros personagens foram o cãozinho Bidu e o garoto Franjinha (1959), que surgiram em tirinhas publicadas no jornal. Mesmo com o imperioso mercado internacional, foi um dos poucos quadrinhistas que conseguiram manter suas histórias em produção.

Posteriormente, criou inúmeros personagens conhecidos do grande público, como: Mônica, Magali, Chico Bento, Cebolinha, Cascão, e muitos outros.

Outro expoente no gênero é Ziraldo Alves Pinto, mais popularmente conhecido apenas como Ziraldo. O cartunista nasceu em 1932, em Minas Gerais e surgiu no cenário nacional como autor de charges políticas. Durante a Ditadura Militar Brasileira, fundou com outros humoristas o jornal “O

Pasquim”, que trazia tiras criticando os costumes e práticas políticas da época. Após esse período, voltou seu foco para o público infanto-juvenil, lançando “A Turma do Pererê”, “Super-Mãe” e o “O Mineirinho”.

Porém, seu personagem mais conhecido é o “Menino Maluquinho”, um garoto alegre, cheio de imaginação, que gosta de se aventurar com seus amigos. Uma de suas marcas principais é usar uma grande panela na cabeça como chapéu. O personagem surgiu em livro no ano de 1980, e em virtude do seu grande sucesso teve inúmeras adaptações, se tornando série, filme, e história em quadrinhos.

No que se refere à Educação, hoje se reconhece a utilização de histórias em quadrinhos como um eficiente instrumento pedagógico. Mesmo tendo tido uma rejeição inicial ao seu uso dentro de sala de aula, atualmente, o mérito do emprego desse tipo de gênero textual com as crianças é plenamente confirmado:

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

Vergueiro e Ramos (2009) defendem que as HQs são importantes ferramentas para o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Por ser um gênero textual muito próximo da linguagem falada, sua leitura facilita a compreensão e interpretação tornando-se uma experiência prazerosa e convidativa.

No processo de alfabetização e letramento, as HQs são utilizadas como recurso pedagógico de leitura e escrita, sendo fundamental nesse período em que as crianças estão conhecendo o mundo e o significado das coisas. Por meio das imagens contidas nas histórias eles buscam imaginar e relacionar o que está escrito, fazendo correlação entre linguagem visual e textual.

A linguagem escrita apresenta relação com a oralidade, porém restrita às convenções da norma culta. Ela “costuma aparecer nos quadrinhos, de forma sucinta, em três situações” nos diálogos (fala) e pensamentos dos personagens; nas legendas ou letreiros, geralmente expressando o discurso de um narrador ou elemento exterior; e nas onomatopeias ou explosões sonoras, isto é vocábulos ou grafismo que traduzem os sons. (IANNONE, 1994, p. 87).

A linguagem oral é espontânea, coloquial, próxima ao discurso falado, ocorrendo sem formalidade. Já a escrita exige uma preocupação maior com as normas da Língua Portuguesa, diante de uma produção textual. No entanto, ambas estão presentes o tempo todo nas HQs, e dividem a responsabilidade de comunicarem a história, sendo imprescindível o estudo das duas, por uma complementar a outra.

Essa inserção no cotidiano escolar foi referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), cujo texto ressalta a importância da

aprendizagem de linguagens contemporâneas e diversificadas para a formação do educando nos ensinos fundamental e médio (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

A importância também é evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc. (BRASIL, 1997, p. 61).

O Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, criado em 2006 pelo Governo Federal, também ratificou o uso das histórias em quadrinhos no ambiente escolar, promovendo a distribuição de revistas do gênero nas unidades de ensino da rede pública, visando estimular o hábito de leitura entre os alunos. Tendo em vista esse panorama, torna-se inegável a relevância do uso das HQs no contexto escolar, pois elas se caracterizam como ferramenta eficiente no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, levando as crianças a se identificarem, inclusive afetivamente, com esse tipo de linguagem, e propiciando a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de aprender a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse artigo com o objetivo de analisar como o uso das histórias em quadrinhos pode ser uma ferramenta pedagógica eficiente para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Por seu caráter lúdico, o aluno consegue criar um vínculo emocional com o gênero, o que é imprescindível para a formação de leitores no contexto atual. Leitores competentes são aqueles que “gostam” de ler, que veem a leitura como um hábito prazeroso, uma prática social e não uma obrigação, e isso é perfeitamente possível de ser alcançado por meio das histórias em quadrinhos.

Ao utilizar-se as histórias em quadrinhos como forma de produção textual, foi possível aperfeiçoar o processo de aquisição da escrita, e isso foi notório durante a análise dos trabalhos produzidos. Com as atividades propostas, os alunos foram capazes de criar e relacionar imagens e texto, o que é essencial numa sociedade letrada como a nossa, em que a produção de texto é considerada uma prática social de linguagem.

No tocante à formação profissional que deve ser buscada, todo o processo vivenciado sempre será muito significativo. É necessário ir a campo com grandes expectativas, mas entendendo que na

prática pedagógica nos deparamos com muitas surpresas, pois o professor não trabalha com máquinas, que produzem sempre os resultados esperados e preestabelecidos. Ele atua com pessoas, indivíduos em formação, produtos não acabados e em constante desenvolvimento.

Muitas vezes as propostas precisam ser readequadas, segundo as características e as necessidades de cada turma específica. Pode-se dizer que os percalços são necessários e produtivos na trajetória de um educador, pois são eles que permitem e induzem a investigação, a reflexão e a mudança do seu próprio fazer docente.

Por meio de análise sistemática, planejamento, avaliação e escolha do material adequado para cada situação de aprendizagem, é perfeitamente possível incorporar o uso das histórias em quadrinhos no cotidiano escolar. As HQs tornam as aulas mais dinâmicas e agradáveis, despertando nos alunos a imaginação e a criatividade. Além disso, elas proporcionam o desenvolvimento da capacidade de reflexão e desafiam o senso crítico de seus leitores.

Existem várias possibilidades para o uso das HQs no ambiente escolar, dentre elas podemos citar: composição de acervo de gibis, com livre acesso dos estudantes, para familiarização com o gênero; leitura compartilhada, em voz alta, e individual, visando identificar as características e a linguagem específica das HQs; utilização de histórias em quadrinhos somente com imagens, e balões de fala apagados, para que os alunos possam inferir e elaborar novos diálogos; produção de textos em prosa a partir da adaptação de histórias em quadrinhos; criação de histórias em quadrinhos pelos alunos, utilizando-se colagens ou desenhos dos personagens, com tema e roteiros sugeridos pelo professor ou a partir da concepção dos próprios estudantes; exposição dos trabalhos em painéis/murais, para que outros alunos possam apreciar os trabalhos feitos, e sejam também incentivados a produzirem suas HQs.

Até escolas que não disponham de muitos recursos podem fazer uso dessa ferramenta, pois os gibis podem ser conseguidos mediante doações feitas pela comunidade ou por editoras. Além disso, há uma infinidade de sugestões disponíveis em revistas pedagógicas e na internet (sequências didáticas, planos de aula, criação de histórias por meio de desenhos, material impresso, ou em ambientes digitais), que podem ser aplicadas na íntegra ou readaptadas para serem utilizadas no contexto da escola, de acordo com as necessidades específicas de cada sala. Vergueiro (2016, p. 26) afirma que “o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e a sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”.

Por fim, concluímos que o processo de ensino/aprendizagem necessita ser significativo e prazeroso, e que as histórias em quadrinhos são excelentes instrumentos nessa missão de “educar”. Para tanto, o docente deve estar atento, disposto, e fazer uso dessa estratégia em sua prática pedagógica de forma consciente e planejada, visando contribuir para a constituição de sujeitos pensantes, críticos, reflexivos, capazes de entender e transformar suas próprias realidades.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7ª edição. Scipione: São Paulo, 1994.
- CARVALHO, Adriana Cintra de; OLIVEIRA, Marcelo Pires de. **Os quadrinhos e uma proposta de ensino da leitura**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., Porto Alegre-RS, 2004. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/18224/1/R_0711-1.pdf>. Acesso 13 de nov. 2016.
- CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro. Europa e Funarte, 1990.
- DEVRIES, R. e ZAN, B. (1998) **A ética na educação infantil – O ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: ArtMed Editora. Acesso em: 21/06/2017.
- DUMONT, Lígia Maria Moreira; RAMOS, Rubens Borges Teixeira. **Leitura e obtenção de conhecimento nas histórias em quadrinhos de super-heróis**. In: LARA, M. L. G. de; SMIT, J. (Org.). Temas de pesquisa em ciência da informação no Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3ª edição. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994, p. 87.
- KRAMER, Sonia. **Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita**. In: YUNES, Eliana. A experiência da leitura. São Paulo: Loyola, 2003.
- LERNER, Délia. **O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra falsa oposição**. In: CASTORINA, J.A. et AL. Piaget-Vigotsky. Novas contribuições para o debate. São Paulo; Ática, 1996.
- LERNER, Délia. **A Autonomia do Leitor. Uma Análise Didática**. In Revista de Educação, N° 6. Porto alegre: Editora Projeto; maio/2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e Pedagogos, para quê?** 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: Reconhecer e Desvendar o mundo**. 2010. Disponível em: <[HTTP://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias-28-111-122-c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias-28-111-122-c.pdf)>. Acesso em 21/06/2017.

NOGUEIRA, Natania A. S. **Gibiteca: ensino, criatividade e integração escolar**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE – SABERES DOCENTES, 7., 2007, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, 2007. p 174 – 186.

PCN-LP. “**Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**”. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, Instituto Pró-Livro. Disponível em: <prolivro.org.br/home/confirme>. Acesso 13 nov. 2016.

SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. Eccos Revista Científica (Impresso), v. 27, p. 81-95, 2012.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia, o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização necessária”**. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino**. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA EFICÁCIA NO ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO ESCOLAR

FORMATIVE ASSESSMENT AND ITS EFFECTIVENESS IN MONITORING SCHOOL LEARNING



DAYANNE CRISTINE FARIA DO NASCIMENTO

Graduação em História pelo Centro Universitário Sumaré (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EMEF Vladimir Herzog

RESUMO

A avaliação formativa constitui uma ferramenta essencial para o acompanhamento do aprendizado escolar, permitindo que professores identifiquem dificuldades, ajustem estratégias pedagógicas e promovam a aprendizagem contínua. Este artigo analisa os princípios da avaliação formativa, suas diferenças em relação à avaliação somativa e os benefícios de sua aplicação para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. São discutidas estratégias de implementação, desafios e impactos no engajamento e no desempenho escolar, destacando seu papel na construção de uma educação mais eficiente e personalizada.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Aprendizado escolar; Ensino- aprendizagem; Feedback; Desenvolvimento educacional.

ABSTRACT

Formative assessment is an essential tool for monitoring school learning, allowing teachers to identify difficulties, adjust teaching strategies, and promote continuous learning. This article analyzes the principles of formative assessment, its differences from summative assessment, and the benefits of its

application for students' cognitive and social-emotional development. Implementation strategies, challenges, and impacts on engagement and school performance are discussed, highlighting its role in building a more efficient and personalized education.

Keywords: Formative assessment; School learning; Teaching-learning; Feedback; Educational development.

INTRODUÇÃO

A avaliação desempenha um papel central no processo educativo, sendo um instrumento que orienta professores e alunos sobre o progresso do aprendizado. Diferente da avaliação somativa, que mede resultados ao final de um período, a avaliação formativa tem caráter contínuo, com o objetivo de identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos.

Estudos em educação indicam que a avaliação formativa contribui significativamente para a melhoria do desempenho escolar, estimulando a autorreflexão, a autonomia e a motivação dos estudantes. Ao fornecer feedback constante, permite que professores ajustem métodos de ensino e que alunos compreendam melhor suas lacunas de conhecimento, fortalecendo a aprendizagem de forma contínua e personalizada.

Este artigo tem como objetivo analisar a eficácia da avaliação formativa no acompanhamento do aprendizado escolar, abordando seus princípios, estratégias de implementação, benefícios e desafios, demonstrando como essa prática contribui para uma educação mais eficiente e centrada no aluno.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA EFICÁCIA NO ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO ESCOLAR

A avaliação formativa é um processo contínuo de coleta e análise de informações sobre o aprendizado dos alunos, com o objetivo de orientar intervenções pedagógicas, fornecer feedback e apoiar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Diferente da avaliação somativa, que se concentra na atribuição de notas ou resultados finais, a avaliação formativa foca no processo de aprendizagem, identificando lacunas, dificuldades e progressos, permitindo que professores e alunos ajustem estratégias e atitudes para otimizar o desempenho escolar.

Os fundamentos da avaliação formativa estão relacionados à concepção de aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo, em que o feedback é essencial para orientar o

desenvolvimento. Essa abordagem promove a reflexão sobre o próprio aprendizado, incentiva a autonomia do estudante e permite que o professor adapte conteúdos e métodos de ensino de acordo com as necessidades individuais da turma. A avaliação formativa está, portanto, intrinsecamente ligada à prática pedagógica reflexiva e à personalização do ensino.

Um dos elementos centrais da avaliação formativa é o feedback constante e construtivo. O professor deve fornecer orientações claras, pontuais e específicas sobre o desempenho do aluno, destacando pontos fortes e sugerindo melhorias. Esse retorno permite que o estudante compreenda suas dificuldades, reconheça avanços e desenvolva estratégias para superar obstáculos, fortalecendo a motivação, o engajamento e a autoconfiança.

Outro fundamento importante é a participação ativa do aluno. A avaliação formativa envolve não apenas o professor, mas também o estudante, que deve refletir sobre seu próprio aprendizado, identificar pontos de melhoria e propor soluções. Essa prática desenvolve habilidades de autorregulação, pensamento crítico e autonomia, preparando o aluno para ser protagonista de seu processo educacional e promovendo uma aprendizagem significativa.

A avaliação formativa também se apoia na observação contínua e na coleta diversificada de evidências. Diferentes instrumentos, como exercícios, trabalhos, debates, autoavaliações, portfólios, registros de participação e atividades práticas, permitem uma análise ampla do desenvolvimento do aluno. Essa variedade garante uma visão mais completa do progresso individual e coletivo, fornecendo informações valiosas para decisões pedagógicas mais precisas e eficientes.

Além disso, a avaliação formativa está intimamente ligada à adaptação de estratégias pedagógicas. Com base nos resultados obtidos, o professor pode modificar métodos de ensino, introduzir novos recursos, propor atividades complementares ou reforçar conteúdos, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem adequadas. Essa flexibilidade pedagógica é fundamental para atender às diferentes necessidades cognitivas, sociais e emocionais presentes em uma turma heterogênea.

Em síntese, a avaliação formativa constitui um pilar central na prática educativa, fundamentando-se na continuidade, feedback construtivo, participação ativa do aluno, coleta diversificada de evidências e adaptação pedagógica. Ao focar no processo de aprendizagem, permite intervenções oportunas, promove autonomia, motiva o estudante e fortalece o desenvolvimento integral, contribuindo para uma educação mais eficaz e personalizada.

A avaliação formativa oferece diversos benefícios para o aprendizado escolar, impactando positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao diferenciar-se da avaliação somativa, que se concentra em resultados finais, a avaliação formativa proporciona acompanhamento contínuo, promovendo intervenções pedagógicas oportunas e estimulando a aprendizagem significativa.

Um dos principais benefícios é a identificação precoce de dificuldades e lacunas de aprendizado. Ao acompanhar constantemente o desempenho dos alunos, o professor consegue detectar problemas de compreensão, defasagens conceituais ou dificuldades específicas em

determinadas habilidades. Essa identificação permite a implementação imediata de estratégias corretivas, evitando que os obstáculos se acumulem e comprometam o progresso escolar.

A avaliação formativa também fortalece a motivação e o engajamento dos estudantes. Ao receber feedback contínuo e orientações claras sobre como melhorar, os alunos percebem que o aprendizado é um processo ativo e que seus esforços são reconhecidos. Essa percepção aumenta a autoestima, incentiva a perseverança e cria um ambiente de aprendizado mais estimulante, no qual o estudante se sente protagonista do seu desenvolvimento.

Outro benefício relevante é a personalização do ensino. Com base nas informações obtidas por meio da avaliação formativa, o professor pode ajustar métodos, atividades e recursos pedagógicos conforme as necessidades de cada aluno. Essa adaptação possibilita que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo, fortalece a autonomia e facilita a compreensão de conteúdos complexos, promovendo equidade no acesso ao conhecimento.

A avaliação formativa contribui ainda para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Ao refletir sobre seu próprio desempenho, identificar pontos fortes e fracos e definir estratégias para melhorar, os alunos aprendem a monitorar e regular seu processo de aprendizagem. Esse desenvolvimento de competências cognitivas superiores, como planejamento, análise e autocorreção, prepara os estudantes para enfrentar desafios acadêmicos e da vida cotidiana de maneira mais eficaz.

Além disso, a avaliação formativa favorece a colaboração e o aprendizado social. Atividades como debates, trabalhos em grupo e projetos orientados por feedback contínuo estimulam a interação entre colegas, a troca de ideias e o apoio mútuo. Esse ambiente colaborativo reforça habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação, cooperação e resolução de conflitos, integrando o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Em síntese, a avaliação formativa promove diversos benefícios essenciais para o aprendizado escolar, incluindo a identificação precoce de dificuldades, aumento da motivação e engajamento, personalização do ensino, desenvolvimento de habilidades metacognitivas e estímulo à aprendizagem colaborativa. Esses efeitos fortalecem o processo educativo, tornando-o mais eficaz, inclusivo e centrado no aluno, garantindo uma aprendizagem contínua e significativa.

Para que a avaliação formativa cumpra seu papel no acompanhamento do aprendizado escolar, é fundamental que sua implementação seja planejada e estruturada, integrando-se às práticas pedagógicas de maneira contínua e significativa. A adoção de estratégias eficazes permite que professores e alunos aproveitem plenamente os benefícios dessa abordagem, promovendo desenvolvimento cognitivo, socioemocional e acadêmico.

Uma estratégia central é o uso de feedback contínuo e construtivo. O professor deve fornecer retorno detalhado sobre o desempenho do aluno, destacando pontos fortes e indicando caminhos para a melhoria. Esse feedback deve ser claro, objetivo e imediato, permitindo que o estudante compreenda seus erros, reforce o aprendizado correto e se sinta motivado a persistir nas atividades. O feedback não deve se limitar à correção, mas incluir orientações para que o aluno possa refletir e

agir de forma autônoma.

Outra estratégia importante é a diversificação de instrumentos de avaliação. Avaliações formativas não se restringem a provas ou exercícios escritos; incluem também observações, trabalhos práticos, portfólios, autoavaliações, registros de participação, debates, projetos colaborativos e atividades online. A variedade de instrumentos permite analisar diferentes dimensões do aprendizado, como compreensão conceitual, aplicação prática, habilidades sociais e desenvolvimento de pensamento crítico.

O envolvimento ativo dos alunos constitui outra estratégia eficaz. A avaliação formativa deve incentivar a reflexão do estudante sobre seu próprio aprendizado, promovendo autorregulação, planejamento, monitoramento e autocorreção. Ao se tornar protagonista do processo educativo, o aluno desenvolve autonomia, responsabilidade e capacidade de tomar decisões sobre seu progresso acadêmico.

A integração da avaliação formativa ao planejamento pedagógico é igualmente essencial. Professores devem alinhar objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias com os instrumentos de avaliação, garantindo que cada atividade forneça informações úteis para orientar o ensino e apoiar os alunos. Essa integração assegura que a avaliação formativa não seja um elemento isolado, mas parte integrante do processo educativo.

Além disso, é fundamental estimular a colaboração e o aprendizado coletivo. Atividades em grupo orientadas por avaliação formativa, como projetos, apresentações e discussões, permitem que os alunos compartilhem experiências, aprendam com os colegas e desenvolvam competências socioemocionais. Esse ambiente colaborativo reforça o senso de responsabilidade, cooperação e empatia, promovendo aprendizado multidimensional.

Por fim, é necessário utilizar tecnologias educacionais como aliadas da avaliação formativa. Plataformas digitais, aplicativos de feedback instantâneo e ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam monitoramento contínuo, registro de desempenho e análise de dados, facilitando a identificação de dificuldades, o acompanhamento individualizado e a personalização das intervenções pedagógicas.

Em síntese, a implementação eficaz da avaliação formativa depende do uso de feedback contínuo, diversificação de instrumentos, envolvimento ativo dos alunos, integração ao planejamento pedagógico, estímulo à colaboração e uso de tecnologias educativas. A adoção dessas estratégias permite que a avaliação formativa se torne um recurso potente para acompanhar o aprendizado, orientar intervenções pedagógicas e promover uma educação mais personalizada, significativa e eficaz.

O futuro da avaliação formativa aponta para uma integração cada vez maior entre práticas pedagógicas tradicionais e tecnologias digitais, ampliando possibilidades de monitoramento e personalização do aprendizado. Ferramentas digitais, como plataformas adaptativas, aplicativos de feedback em tempo real e ambientes virtuais de aprendizagem, permitem que professores coletem dados detalhados sobre o desempenho dos alunos, identifiquem padrões de dificuldade e ajustem

intervenções pedagógicas de forma mais precisa e eficiente.

Além disso, a incorporação de metodologias inovadoras, como aprendizagem baseada em projetos, jogos educativos e avaliação por pares, amplia o potencial da avaliação formativa, tornando-a mais interativa, colaborativa e motivadora. Essas práticas não apenas fornecem informações sobre o progresso acadêmico, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais, pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolução de problemas, competências essenciais para o século XXI.

A perspectiva futura também envolve maior protagonismo dos alunos, que passam a assumir responsabilidades ativas em seu processo de aprendizagem. Com orientação adequada, os estudantes podem realizar autoavaliações, definir metas individuais, refletir sobre estratégias de estudo e acompanhar seu próprio progresso. Esse envolvimento fortalece a autonomia, a autorregulação e o engajamento, consolidando a aprendizagem como um processo contínuo e significativo.

Por fim, políticas educacionais e programas de formação continuada para professores serão fundamentais para garantir a eficácia das inovações na avaliação formativa. Investir em capacitação docente, recursos tecnológicos acessíveis e suporte pedagógico estruturado permitirá que escolas implementem práticas formativas de forma consistente, promovendo uma educação mais inclusiva, personalizada e alinhada às demandas contemporâneas.

Em síntese, a avaliação formativa tem perspectivas promissoras de evolução, combinando tecnologias digitais, metodologias inovadoras e protagonismo estudantil. Essas inovações ampliam sua eficácia, fortalecendo o acompanhamento do aprendizado, promovendo desenvolvimento integral e preparando alunos e professores para os desafios do ensino moderno.

A avaliação formativa também desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e equidade no ambiente escolar. Por meio do acompanhamento contínuo, é possível identificar alunos com necessidades específicas, dificuldades de aprendizagem ou defasagens em determinados conteúdos, permitindo que o professor implemente estratégias de apoio individualizadas.

Essa abordagem garante que todos os estudantes recebam atenção adequada e oportunidades iguais de progresso, reduzindo desigualdades educacionais.

Além disso, a avaliação formativa favorece a adaptação de atividades e métodos de ensino para atender à diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioeconômicos dos alunos. Ferramentas digitais, recursos multimídia e metodologias diferenciadas podem ser utilizadas para proporcionar experiências de aprendizado acessíveis e significativas, assegurando que cada estudante consiga compreender e aplicar os conteúdos de forma eficaz.

Outro aspecto relevante é a promoção do respeito à diversidade. Ao valorizar o processo individual de aprendizagem e o progresso contínuo, a avaliação formativa reconhece as capacidades e esforços de cada aluno, fortalecendo sua autoestima e motivação. Esse reconhecimento é especialmente importante em turmas heterogêneas, nas quais diferenças cognitivas, culturais e sociais podem impactar o desempenho.

Em síntese, a avaliação formativa contribui significativamente para a inclusão e equidade

educacional, permitindo intervenções pedagógicas personalizadas, adaptando o ensino às necessidades de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo, acolhedor e eficiente. Essa dimensão da avaliação fortalece o compromisso da educação com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, garantindo que ninguém fique excluído do processo de aprendizagem.

A avaliação formativa, além de favorecer a aprendizagem individual, também promove maior diálogo entre professores e alunos. Esse processo de troca possibilita que os estudantes compreendam seus pontos fortes e as áreas que necessitam ser desenvolvidas, enquanto os docentes obtêm informações valiosas para planejar intervenções pedagógicas mais assertivas. Nesse sentido, o feedback contínuo é um recurso indispensável, pois orienta os estudantes em relação aos próximos passos, reforçando sua autonomia no processo de aprender.

Outro fator relevante é que a avaliação formativa não se limita a provas e testes padronizados. Ela pode se manifestar em diferentes formas, como registros de observação, autoavaliação, trabalhos colaborativos, debates, portfólios e produções criativas. Essa diversidade de instrumentos amplia as possibilidades de expressão dos alunos, permitindo que cada um demonstre seus conhecimentos de acordo com suas habilidades e preferências. Dessa forma, o processo avaliativo deixa de ser apenas classificatório e passa a ter caráter formativo e emancipador.

A prática constante da avaliação formativa também contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem contínua. Ao compreender que o erro faz parte do processo e que cada tentativa representa uma oportunidade de melhoria, os alunos desenvolvem resiliência e disposição para enfrentar novos desafios. Essa visão rompe com a ideia tradicional de avaliação como punição e promove uma perspectiva mais construtiva, na qual aprender é mais importante do que apenas alcançar notas.

Além disso, a utilização de recursos digitais amplia o alcance da avaliação formativa. Plataformas virtuais permitem acompanhar o progresso dos estudantes em tempo real, identificar dificuldades de forma imediata e propor estratégias de recuperação de aprendizagem mais eficazes. O uso de aplicativos e ambientes digitais também possibilita a personalização do ensino, com atividades adaptadas ao nível de cada aluno, garantindo que todos avancem conforme suas necessidades.

Vale destacar que a avaliação formativa contribui diretamente para a formação integral do estudante. Ao considerar aspectos cognitivos, socioemocionais e atitudinais, esse tipo de avaliação reconhece que aprender vai além da memorização de conteúdo. Habilidades como cooperação, criatividade, pensamento crítico e responsabilidade social também são valorizadas, preparando os alunos para lidar com situações reais da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Outro ponto importante é o impacto positivo na relação entre escola e família. Quando a avaliação é acompanhada de relatórios qualitativos e devolutivas frequentes, os responsáveis passam a compreender melhor o percurso de aprendizagem dos filhos e podem contribuir de forma

mais efetiva em casa. Essa parceria fortalece o vínculo entre os diferentes agentes educativos e cria uma rede de apoio essencial para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente.

A avaliação formativa, portanto, não deve ser entendida como um processo isolado, mas sim como parte de uma proposta pedagógica mais ampla. Para que seja realmente eficaz, ela precisa estar integrada ao planejamento das aulas, às metodologias de ensino e às estratégias de acompanhamento do desempenho escolar. Trata-se de uma prática que exige intencionalidade, organização e sensibilidade por parte dos educadores.

No contexto da inclusão educacional, a avaliação formativa assume ainda maior relevância. Ao reconhecer as diferenças individuais e valorizar o progresso contínuo, ela assegura que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham oportunidades de aprender. Essa perspectiva reafirma o compromisso da escola com a equidade, promovendo justiça educacional e combatendo as desigualdades que historicamente marcam o sistema de ensino.

Por fim, a adoção de práticas avaliativas mais humanizadas e formativas representa um passo fundamental para a construção de uma escola mais democrática e acolhedora. Quando o foco se desloca do simples ato de medir resultados para o acompanhamento real do processo de aprendizagem, abre-se espaço para uma educação mais significativa e transformadora. Assim, a avaliação deixa de ser apenas um fim em si mesma e passa a se configurar como instrumento de crescimento, motivação e desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa desempenha um papel essencial no acompanhamento do aprendizado escolar, oferecendo uma abordagem contínua e orientadora que permite identificar dificuldades, ajustar estratégias pedagógicas e fortalecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Diferente da avaliação somativa, que se concentra em resultados finais, a avaliação formativa valoriza o processo de aprendizagem, promovendo reflexão, autonomia e engajamento dos estudantes.

Os benefícios dessa abordagem incluem identificação precoce de lacunas no conhecimento, personalização do ensino, desenvolvimento de habilidades metacognitivas, estímulo à aprendizagem colaborativa e aumento da motivação. Para que esses efeitos sejam concretizados, é necessário implementar estratégias eficazes, como feedback contínuo, diversificação de instrumentos de avaliação, envolvimento ativo dos alunos, integração com o planejamento pedagógico e uso de tecnologias educativas.

Em síntese, a avaliação formativa contribui para uma educação mais eficiente, inclusiva e centrada no aluno, promovendo aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e preparo para os desafios acadêmicos e da vida cotidiana. Sua aplicação consistente e bem estruturada fortalece o ensino e garante que cada estudante receba o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **Avaliação formativa e aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAN, José. **Avaliação e tecnologias digitais na educação**. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lúcia Maria. **Docência e avaliação: abordagens formativas e somativas**. São Paulo: Cortez, 2011.

STIGLER, James; HIEBERT, James. **A cultura da sala de aula: como ensinar bem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

A ETNOMATEMÁTICA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA

ETHNOMATHEMATICS AS A TOOL FOR RESISTANCE



DÉBORA AGRA VIANA SILVA

Graduação em matemática pela UNICSUL (conclusão em 2008); Graduação em pedagogia pela UNINOVE (conclusão em 2015); Graduação em ciências biológicas pela UNIJALES (conclusão em 2017); Especialista em Docência Superior pela Faculdade Valorem (conclusão em 2016); Especialista em Educação Especial e Inclusão Social pela Faculdade Nanuque (conclusão em 2018); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nanuque (conclusão em 2019); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade EPMIG (conclusão em 2021) Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF José Mario Pires Azanha , Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EE Álvaro Simões.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a Etnomatemática como ferramenta de resistência cultural, analisando saberes matemáticos presentes em culturas indígenas e africanas. São explorados temas como sistemas de contagem, geometria em artes e arquitetura, padrões geométricos em cerâmicas, relações com a astronomia e o calendário, fractais em padrões africanos, bem como jogos tradicionais, como o Mancala. O trabalho utiliza análise bibliográfica e comparativa, destacando a importância da Etnomatemática para a educação inclusiva e para o reconhecimento dos saberes ancestrais como ciência legítima. Conclui-se que a valorização dessas práticas matemáticas promove não apenas a aprendizagem significativa, mas também a resistência frente à colonialidade do saber.

Palavras-chave: Etnomatemática; Resistência cultural; Matemática indígena; Matemática africana; Educação.

ABSTRACT

This article aims to discuss Ethnomathematics as a tool for cultural resistance, analyzing mathematical knowledge present in indigenous and African cultures. Topics such as counting systems, geometry in arts and architecture, geometric patterns in ceramics, relationships with astronomy and the calendar, fractals in African patterns, as well as traditional games such as Mancala are explored. The work uses bibliographic and comparative analysis, highlighting the importance of Ethnomathematics for inclusive education and for the recognition of ancestral knowledge as legitimate science. It concludes that the valorization of these mathematical practices promotes not only meaningful learning, but also resistance to the coloniality of knowledge.

Keywords: Ethnomathematics; Cultural resistance; Indigenous mathematics; African mathematics; Education.

INTRODUÇÃO

A Etnomatemática, proposta pelo pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio (1990), busca compreender as práticas matemáticas dentro de diferentes contextos culturais. Essa abordagem rompe com a visão eurocêntrica que apresenta a matemática como única e universal, ao reconhecer que cada povo, em sua realidade social, espiritual e cotidiana, desenvolve modos próprios de contar, medir, organizar e interpretar o mundo.

Valorizar os conhecimentos matemáticos presentes nas culturas indígenas e africanas significa, portanto, ampliar nossa noção de matemática e, ao mesmo tempo, fortalecer processos de resistência cultural. Muitas dessas práticas foram silenciadas ou invisibilizadas pela educação tradicional, mas carregam uma riqueza notável: sistemas de numeração, padrões geométricos, estratégias de jogos, saberes ligados à astronomia e expressões artísticas que desafiam a ideia de uma matemática homogênea.

Este artigo tem como objetivo analisar manifestações matemáticas em culturas indígenas e africanas, observando sua presença em artes, arquitetura, jogos, práticas astronômicas e no cotidiano. A intenção é mostrar que a Etnomatemática, além de revelar a diversidade de formas de pensar matematicamente, pode ser entendida como uma ferramenta de resistência, pois reafirma identidades culturais e contribui para enfrentar a colonialidade do saber.

Assim, ao reconhecer e valorizar esses conhecimentos, a etnomatemática se consolida não apenas como campo de pesquisa, mas também como prática pedagógica capaz de enriquecer o currículo escolar. Incorporar esses saberes significa oferecer uma visão mais ampla da matemática

e, ao mesmo tempo, promover o respeito à diversidade cultural, favorecendo um ensino mais crítico, inclusivo e descolonizado.

DESENVOLVIMENTO

A matemática costuma ser apresentada como uma ciência universal, neutra e igual para todos. No entanto, essa percepção tem raízes muito ligadas à tradição ocidental e acaba deixando de lado uma enorme diversidade de conhecimentos desenvolvidos por outros povos ao longo da história. É justamente nesse ponto que surge a etnomatemática, um campo de pesquisa e prática pedagógica que nos convida a olhar a matemática como uma atividade humana, profundamente marcada pela cultura. Cada sociedade, ao longo do tempo, criou suas próprias formas de contar, medir, organizar, representar e interpretar o mundo.

Este artigo propõe uma reflexão sobre duas vertentes culturais específicas: os povos indígenas brasileiros e os diferentes grupos étnicos africanos. O objetivo é mostrar que a matemática não deve ser vista apenas como um conjunto de fórmulas abstratas, mas como um sistema vivo de conhecimento, presente no cotidiano, nas tradições, nas artes e nas práticas sociais. Ao trazer essa perspectiva, buscamos evidenciar como a etnomatemática pode enriquecer o ensino formal, funcionando como instrumento de valorização cultural, de resistência e de respeito à diversidade.

A noção de etnomatemática começou a ganhar força a partir das décadas de 1970 e 1980, com os trabalhos do pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio. Sua proposta se firmou justamente em oposição à visão tradicional que considera a matemática uma ciência universal e desligada dos contextos sociais. Em vez disso, ele defendeu a importância de reconhecer e valorizar os saberes matemáticos construídos dentro de cada grupo cultural, mostrando que a matemática, antes de ser universal, é, sobretudo, humana.

Segundo D'Ambrosio (1990), a Etnomatemática pode ser entendida como o conjunto de práticas matemáticas utilizadas por distintos grupos culturais para explicar, entender e atuar no mundo em que vivem. Trata-se, portanto, de uma concepção que reconhece a pluralidade epistemológica, rompendo com a hegemonia eurocêntrica do conhecimento matemático historicamente privilegiado pela escola.

Nesse sentido, a Etnomatemática configura-se como um movimento epistemológico e pedagógico que busca:

Valorizar os saberes matemáticos de povos indígenas, africanos, afrodescendentes e comunidades tradicionais;

Promover uma educação matemática crítica e significativa, vinculada à realidade sociocultural dos estudantes;

Contribuir para a construção de uma escola democrática, plural e inclusiva, em consonância com legislações educacionais brasileiras, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que preveem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Do ponto de vista educacional, a Etnomatemática oferece subsídios para práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade cultural presente nas salas de aula. Ao considerar a matemática como uma construção humana e histórica, evidencia-se que o ensino desse componente curricular não deve estar restrito à transmissão de conceitos abstratos, mas sim conectado às práticas cotidianas e aos contextos sociais dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a relevância do conhecimento escolar.

Em termos sociais, a proposta da Etnomatemática contribui para o combate à marginalização cultural e ao apagamento de saberes historicamente invisibilizados. Assim, reafirma-se o compromisso da educação matemática com os princípios da equidade, justiça social e educação para os direitos humanos.

ETNOMATEMÁTICA E A VISÃO DE UBIRATAN D'AMBROSIO

A etnomatemática foi sistematizada pelo pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, que a descreveu como a “arte ou técnica de explicar, de entender, de conviver com e de aprender sobre o ambiente natural e social”. Essa concepção amplia a ideia de matemática para além da álgebra e do cálculo ensinados nas escolas, mostrando que ela também está presente nas formas como cada cultura organiza o pensamento e se relaciona com o mundo.

Na própria palavra “etnomatemática”, D'Ambrosio identificou três dimensões: o *etnos*, que se refere aos grupos culturais; o *matema*, ligado aos saberes e práticas; e a *tica*, que diz respeito aos modos de transmissão desses conhecimentos. Ao destacar essas dimensões, ele evidencia que a matemática não é única nem neutra, mas plural e marcada por contextos sociais específicos.

Essa visão crítica é essencial para questionar o eurocentrismo ainda dominante no currículo escolar, que tende a silenciar ou desvalorizar os saberes de outras culturas. Reconhecer a etnomatemática como um campo legítimo de estudo e prática abre espaço para um ensino mais próximo da realidade dos estudantes, capaz de dialogar com suas experiências de vida e valorizar suas heranças culturais.

MATEMÁTICA NAS CULTURAS INDÍGENAS DO BRASIL

As sociedades indígenas brasileiras, apesar da diversidade, compartilham uma rica relação com o ambiente e um conhecimento matemático sutil, mas profundo.

Os povos indígenas do Brasil e de outras regiões das Américas apresentam sistemas de contagem e numeração baseados no corpo, nos pares e nas mãos, constituindo sistemas binários e quinários (D'AMBROSIO, 2001). Esses sistemas estão associados a práticas sociais, rituais e de troca, revelando formas próprias de organizar o mundo. Na geometria, a matemática se expressa em cestarias, pinturas corporais e na organização espacial das aldeias. Os grafismos indígenas apresentam padrões de simetria, repetição e tesselações que podem ser estudados a partir de conceitos matemáticos modernos (GERDES, 1996).

As cerâmicas marajoaras e tapajônicas, por exemplo, revelam padrões geométricos complexos, constituídos de rotações e reflexões que indicam domínio intuitivo de conceitos geométricos avançados.

A astronomia indígena desempenha papel central na agricultura e na organização ritual. O ciclo lunar, as constelações e a observação do movimento solar orientam plantios, colheitas e celebrações, constituindo uma forma sofisticada de calendário.

SISTEMAS DE CONTAGEM E NUMERAÇÃO: O CASO DOS KAXINAWÁ

Em contraste com o sistema decimal, os Kaxinawá, povo indígena do Acre, utilizam um sistema de base cinco, relacionado aos cinco dedos da mão. Esse sistema é um exemplo de como a matemática está ligada ao corpo e ao cotidiano, influenciando não apenas a contagem, mas também a forma de pensar sobre quantidades. A análise desses sistemas revela que a escolha da base não é arbitrária, mas está profundamente conectada à cosmologia e às práticas culturais.

GEOMETRIA EM ARTES E ARQUITETURA: OS PADRÕES MARAJOARAS

A cerâmica Marajoara, da Ilha do Marajó, é famosa por seus padrões intrincados e simétricos. Esses desenhos não são aleatórios; eles demonstram um conhecimento sofisticado de geometria, simetria, translação e reflexão. A análise desses padrões pode revelar um sistema de conhecimento

geométrico que é transmitido através da arte, e que demonstra a capacidade desses povos de pensar e trabalhar com conceitos abstratos de forma visual.

RELAÇÃO COM A ASTRONOMIA E O CALENDÁRIO: A MATEMÁTICA DO CÉU

Muitos povos indígenas utilizam as constelações e o movimento do sol e da lua para orientar suas atividades agrícolas e de caça. O calendário dos Yanomami, por exemplo, é baseado em ciclos celestes e terrestres, demonstrando uma matemática aplicada na medição do tempo e na previsão de eventos. Essa sabedoria astronômica, que envolve geometria e ciclos, é um testemunho de uma ciência que se desenvolveu de forma integrada com a natureza.

MATEMÁTICA EM CULTURAS AFRICANAS

O continente africano é um berço de diversas civilizações que desenvolveram complexos sistemas matemáticos, frequentemente ignorados pela história oficial. As culturas africanas revelam práticas matemáticas riquíssimas, destacando-se os fractais, presentes em tecidos, aldeias e símbolos tradicionais. Ron Eglash (1999) demonstrou que a geometria fractal é utilizada na organização espacial de comunidades, revelando estruturas recursivas e auto-semelhantes. Outro exemplo é o jogo Mancala, encontrado em diferentes versões em todo o continente africano. Esse jogo exige raciocínio lógico, previsão de jogadas e estratégias baseadas em contagem, configurando-se como prática matemática cultural (BISHOP, 1991).

Na arquitetura africana tradicional, encontram-se formas geométricas como espirais, domos e padrões circulares, que revelam não apenas estética, mas também eficiência construtiva e organização social.

CONEXÕES ENTRE POVOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Apesar das diferenças geográficas e históricas, povos indígenas e africanos compartilham a concepção da matemática como prática cultural, vinculada à vida cotidiana e espiritual. Ambos utilizam padrões geométricos em artes e cerâmicas, organizam calendários baseados na natureza e desenvolvem jogos e estratégias que envolvem pensamento matemático.

Essas práticas demonstram que a matemática não é apenas cálculo abstrato, mas expressão cultural, resistência frente à imposição colonial e afirmação identitária. A etnomatemática é, portanto, um campo que conecta saberes e fortalece a valorização das culturas oprimidas.

SISTEMAS DE JOGO E ESTRATÉGIA: O JOGO DE MANCALA

O mancala é um dos jogos de tabuleiro mais antigos do mundo, jogado em todo o continente africano. Ele é mais do que um passatempo: é uma ferramenta de ensino de matemática, que envolve cálculo mental, probabilidade e estratégia. A sua popularidade e a forma como é transmitido entre gerações mostram que o raciocínio matemático é cultivado de forma lúdica e social.

FRACTAIS E GEOMETRIA EM PADRÕES: A ARQUITETURA DOS IORUBÁ

Os fractais, que são estruturas geométricas que se repetem em diferentes escalas, são um conceito relativamente novo na matemática ocidental. Eles estão presentes em designs de tecidos, esculturas e na arquitetura de povos como os Iorubá, na Nigéria. A análise de suas moradias circulares, por exemplo, que se ramificam em estruturas menores, demonstra um conhecimento intuitivo de geometria fractal.

CONSTRUÇÃO E ARQUITETURA: AS FORTALEZAS DOS SENUFO

As moradias tradicionais dos Senufo, na Costa do Marfim, são um exemplo notável de arquitetura que utiliza conceitos de geometria e estática. A construção de suas casas circulares, com paredes de barro e telhados cônicos, demonstra um conhecimento prático de engenharia. A análise de como eles calculam ângulos, pesos e forças sem o uso de ferramentas modernas pode revelar um sistema matemático sofisticado, transmitido oralmente de geração para geração.

A ETNOMATEMÁTICA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO CULTURAL

O resgate e a valorização da etnomatemática não são apenas uma questão acadêmica, mas um ato político. Em um contexto de globalização e homogeneização cultural, a inclusão desses saberes no currículo escolar pode:

Promover a Descolonização do Conhecimento: Ao reconhecer que a matemática ocidental não é a única forma de conhecimento, o currículo se torna mais justo e representativo.

Fortalecer a Identidade Cultural: Para estudantes de comunidades indígenas e africanas, ver sua própria cultura refletida no conteúdo escolar é um fator de empoderamento e autoestima.

Aumentar o Engajamento no Aprendizado: A conexão entre a matemática escolar e as práticas culturais do estudante pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante, combatendo a aversão comum à disciplina.

A etnomatemática se torna, assim, uma ferramenta de resistência contra o apagamento cultural e de valorização da diversidade, mostrando que a matemática é um campo de conhecimento plural e universal, construído por todos os povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etnomatemática revela a riqueza e a diversidade do pensamento matemático humano. As práticas de povos indígenas e africanos, que vão desde sistemas numéricos e geometria em artes até o uso de conceitos em jogos e astronomia, demonstram que a matemática é uma ciência intrinsecamente ligada à cultura e ao modo de vida.

Este artigo buscou destacar a importância de incluir esses saberes no currículo escolar, não apenas para enriquecer a matemática, mas para promover a valorização cultural e a descolonização do conhecimento. A etnomatemática oferece um caminho para uma educação mais inclusiva, relevante e que reconhece a contribuição de todos os povos na construção do conhecimento humano. A pesquisa neste campo é contínua e abre portas para um entendimento mais profundo da matemática e de seu papel na sociedade.

A análise das práticas matemáticas indígenas e africanas permite compreender que a matemática é múltipla, diversa e profundamente enraizada nas culturas. Longe de ser neutra e universal, a matemática é uma construção humana que expressa modos de viver, pensar e resistir.

Nesse sentido, a etnomatemática configura-se como ferramenta de resistência cultural, pois valoriza conhecimentos historicamente marginalizados, desafiando a colonialidade do saber. Ao

reconhecer e integrar esses saberes na educação, promove-se não apenas uma aprendizagem mais significativa, mas também a construção de uma pedagogia inclusiva, plural e emancipatória.

Assim, a valorização da etnomatemática indígena e africana não é apenas uma questão acadêmica, mas também política e social, essencial para a afirmação de identidades e para a construção de um futuro mais equitativo e diverso.

REFERÊNCIAS

- D'Ambrosio, U. (1990). **Etnomatemática: Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer**. Editora Ática.
- BISHOP, Alan. Mathematical Enculturation: **A Cultural Perspective on Mathematics Education**. Dordrecht: Kluwer, 1991.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1990.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EGLASH, Ron. African **Fractals: Modern Computing and Indigenous Design**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1999.
- GERDES, Paulus. Geometry from Africa: **Mathematical and Educational Explorations**. Washington: **Mathematical Association of America**, 1996.

MALA DE HISTÓRIAS: A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA ESTÉTICA, AFETIVA E FORMADORA

STORYBAG: STORYTELLING AS AN AESTHETIC, AFFECTIVE, AND EDUCATIONAL PRACTICE



DENISE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011); Pós-graduada em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Pós-graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2025); professora de educação infantil e ensino fundamental I Pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a contação de histórias como prática estética, afetiva e formadora, com foco na Educação Infantil. Discute-se o papel do contador como mediador entre a palavra e o público, valorizando a memória afetiva, a ancestralidade e a escuta sensível como fundamentos da narrativa oral. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em vivências formativas e análise de textos literários e teóricos. São abordados critérios para a escolha de repertórios, recursos expressivos do contador, a importância das imagens internas e dos sentidos na construção da narrativa, bem como o ambiente e a relação com o público. A contação é compreendida como um ato de resistência simbólica, capaz de despertar a imaginação, fortalecer vínculos e transformar espaços educativos e culturais. O artigo propõe, assim, a valorização da palavra narrada como experiência de humanização e partilha.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Memória afetiva; Imaginação e escuta; Formação de leitores; Narrativa oral.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on storytelling as an aesthetic, affective, and formative practice, with a focus on Early Childhood Education. It discusses the role of the storyteller as a mediator between

the word and the audience, valuing affective memory, ancestry, and sensitive listening as the foundations of oral narrative. The methodology adopted is qualitative, based on formative experiences and analysis of literary and theoretical texts. Criteria for choosing repertoires, the storyteller's expressive resources, the importance of internal images and senses in the construction of the narrative, as well as the environment and the relationship with the audience are addressed. Storytelling is understood as an act of symbolic resistance, capable of awakening the imagination, strengthening bonds, and transforming educational and cultural spaces. The article thus proposes the appreciation of the narrated word as an experience of humanization and sharing.

KEYWORDS: Storytelling; Affective memory; Imagination and listening; Reader training; Oral narrative.

INTRODUÇÃO

Dizem que quando os contos soam, as plantas param de crescer e os pássaros esquecem a comida de seus filhos. Essa imagem poética nos convida a adentrar um universo onde a palavra narrada é capaz de suspender o tempo e despertar a imaginação. A contação de histórias, mais do que uma técnica, é um gesto ancestral de partilha, escuta e criação de vínculos. Em um mundo marcado pela velocidade e pelo excesso de informações, revisitar o ato de contar histórias é também um ato de resistência simbólica e de reconexão com o humano.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a contação de histórias como prática estética, afetiva e formadora, considerando sua potência na formação de leitores e na construção de experiências significativas no contexto da Educação Infantil. A valorização da memória afetiva, da ancestralidade e da escuta sensível é central para compreender o papel do contador como mediador entre o conto e o público.

A estrutura do texto parte de uma abordagem simbólica da “mala de histórias” como metáfora da bagagem afetiva e cultural que cada contador carrega. Em seguida, são discutidos os critérios de escolha de repertórios, os recursos expressivos do contador e a importância do ambiente e da escuta na construção da narrativa. Por fim, propõe-se uma reflexão sobre a contação como prática de humanização e resistência poética.

A MALA COMO METÁFORA: A HISTÓRIA DE VIDA COMO PONTO DE PARTIDA

“Eu nasci num tempo antigo, muito velho, muito velhinho. Velhíssimo. Fui menina de cabelos compridos trançados, repuxados, amarrados com tiras de pano. Minha mãe não podia comprar fita. Tinha vestidos compridos de babado e barra redobrada (não fosse eu crescer e o vestido ficar perdido). Minha bisavó, setenta anos mais velha do que eu, costurava meus vestidos. Vestido ‘pregado’. Sabe lá o que era isso? A

humilhação da menina botando seios, vestindo vestido pregado... tinha outros: os mandriões, figurinos da minha bisavó.” (CORALINA, 2004, s.p.)

A contação de histórias é, antes de tudo, um ato de partilha de si. A metáfora da “mala de histórias” representa a bagagem simbólica que cada contador carrega: suas memórias, afetos, ancestralidade e experiências. Conforme expressa o poema de Cora Coralina, ao narrar sua infância com simplicidade e sensibilidade, a autora nos convida a imaginar, sentir e nos conectar com a menina de tranças e vestidos costurados pela bisavó. Essa conexão só é possível porque há verdade e emoção naquilo que é contado — e é justamente essa autenticidade que torna o contador de histórias alguém capaz de tocar o outro.

A autenticidade, portanto, não está apenas na fidelidade ao enredo, mas na relação íntima entre o narrador e a narrativa. Contamos por que algo nos tocou, e desejamos partilhar esse encantamento. É preciso que o conto saia do coração e não da cabeça. Isso exige que o contador mergulhe em sua própria bagagem afetiva, reconhecendo suas raízes, suas memórias e sua ancestralidade.

Essa dimensão ancestral é belamente ilustrada no livro *O cão e o curumim*, de Cristino Wapichana. A cena em que o curumim observa sua avó em comunhão com o jatobazeiro revela uma sabedoria que transcende o tempo e a palavra escrita. A árvore, com suas cicatrizes e galhos como braços, torna-se símbolo da existência compartilhada e da cura que nasce da doação. A avó ensina:

“Sabe, meu neto, não estamos sozinhos no mundo. Olhe para esta árvore e para o chão que você pisa. Somos feitos de uma pequena parte de tudo o que nos cerca. [...] Existimos quando o outro existe e nos completamos quando nos doamos, como esta árvore, que se deixa ferir para curar os outros. Só existimos juntos.” (WAPICHANA, Cristino. *O cão e o curumim*. São Paulo: Melhoramentos, 2018, p. 14–15.)

Essa fala sintetiza o espírito da contação de histórias como prática de escuta, de vínculo e de partilha. Contar é existir com o outro — e é nesse encontro que a narrativa se torna viva.

A prática de olhar para a própria história, proposta no curso, reforça essa ideia. Ao responder perguntas simples sobre o nome, a origem, os antepassados, o nascimento, o contador já estão narrando. A vida é feita de histórias, e narrar é uma forma de existir. Somos feitos de histórias, e é a partir delas que o contador encontra sua voz, sua verdade e sua potência.

Assim, o começo da jornada do contador não está no conto escolhido, mas em si mesmo. É preciso abrir a mala e reconhecer o que se carrega: as palavras herdadas, os silêncios escutados, os afetos guardados. Como nos ensinam os povos indígenas, somos também aqueles que vieram antes de nós. E é com essa consciência que a palavra narrada ganha força, verdade e beleza.

MEMÓRIAS DE LEITURA: O PROFESSOR COMO PONTE ENTRE HISTÓRIAS E AFETOS

O conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, evoca com delicadeza o encantamento de uma menina apaixonada por livros — uma imagem que contrasta com a realidade de muitos alunos que hoje não demonstram o mesmo entusiasmo pela leitura. Diante disso, surge uma pergunta incômoda, mas necessária: por que tantos estudantes não gostam de ler?

A resposta, como apontam Baseio e Gregorin Filho (2012), envolve múltiplos fatores: o alto custo dos livros, a escassez de bibliotecas com profissionais preparados, e a ausência de adultos leitores no convívio das crianças. O desejo de ler, afinal, nasce do exemplo e da convivência. E se muitos alunos — e até professores — ainda não descobriram que as histórias são reinvenções da vida, talvez seja hora de revisitarmos nossas próprias memórias literárias.

A leitura, idealmente, deveria ser cultivada desde o ambiente familiar. No entanto, diante das limitações da vida cotidiana, a escola se torna o espaço privilegiado para formar leitores. Mas essa missão não recai sobre a instituição de forma abstrata — ela se concretiza na figura do professor. E só se pode oferecer ao outro aquilo que se tem: se o educador não desenvolveu uma relação afetiva com os livros, dificilmente despertará esse sentimento em seus alunos.

Por isso, é essencial que cada educador se volte para suas próprias memórias de leitura. Quem contou suas primeiras histórias? Qual livro mais o emocionou? Que poema ainda guarda de cor? Ao revisar essas lembranças, o professor não apenas se reconecta com sua trajetória leitora, mas também encontra uma forma sensível de compartilhar com os alunos sua história com as histórias.

Mais do que transmitir conteúdos, o professor é um narrador de si. Como afirmam Ferreira-Santos e Almeida (2014), é na aula que o educador cumpre seu destino, não ao contar sua vida em detalhes, mas ao revelar, por meio de gestos, vocabulário e escolhas, a estética de sua existência. São essas marcas subjetivas que os alunos guardam — mais do que fórmulas ou datas.

“Por fim, essa dimensão estética da vida, que se presentifica e se realiza na narração de si, não se aparta da própria atuação do professor, que mais do que um mero reprodutor de conhecimentos sem vida, de livros didáticos ou de apostilas, faz de sua aula o espaço privilegiado para se autobiografar, para cumprir o seu destino de professor. Não se trata aqui do professor que conta a sua vida (mesmo que ela fosse tão interessante a ponto de ultrapassar a duração de uma aula!), que de resto em nada acrescentaria à formação do aluno. Mas de levar aos alunos o testemunho de seu destino, de sua história, de suas escolhas, de seus gestos, seu vocabulário, as estratégias, referências, enfim, tudo aquilo que atua como pano de fundo ou trilha sonora para os conteúdos curriculares, mas que, ainda que aparentemente em segundo plano, é o que será lembrado pelos alunos, portanto, o que é fundamental. Os alunos podem praticar um sem-número de exercícios e decorar fórmulas e fórmulas, mas o que eles guardarão serão as lições de vida. São os teóricos e políticos da educação que desejam professores facilitadores, técnicos, que transmitam conteúdos, que replicam saberes. Ousamos querer professores artistas, poetas, estetas, que saibam traduzir o mundo do saber em saber do mundo, que saibam gozar e ensinar a

gozar os prazeres de existir, de partilhar, de viver, que tenham tato para o estético e arte para o acaso.” (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2014, p.262-263)

Assim, ao narrar suas experiências com a leitura, o professor se torna ponte entre o saber e o sentir, entre o conteúdo e o afeto. E é nesse espaço de escuta e partilha que pode nascer o verdadeiro desejo de ler.

IMAGENS AFETIVAS: A MEMÓRIA COMO MATÉRIA-PRIMA DA NARRAÇÃO

Ao nos conduzir por um arruado de treze casas, com um rio por detrás e um avô que lavava pedras, Manoel de Barros nos oferece muito mais do que uma descrição literal. Ele nos entrega uma paisagem afetiva, povoada por sons, cheiros, sabores e lembranças que se formam em nossa mente mesmo sem serem explicitamente descritas. O poeta não nos diz como era o avô, nem a cor das casas, mas ainda assim somos capazes de visualizar tudo — porque ativamos nossas próprias imagens internas.

Essas imagens, como explica Regina Machado (2004, p. 27), são fundamentais para a experiência da escuta e da leitura: “O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência.”

Essas imagens internas são formadas ao longo da vida, a partir de tudo o que vimos, ouvimos, sentimos e vivemos. São elas que dão vida às histórias que contamos e ouvimos. Quando um narrador compartilha um conto, ele não transmite apenas palavras — ele evoca sensações, desperta memórias, ativa os cinco sentidos do ouvinte.

A narração, portanto, é uma arte que exige presença sensível. O contador precisa “ver” as cenas que narra, sentir os cheiros, lembrar os sons, tocar as texturas e saborear as comidas que menciona. É com essa memória afetiva que ele compõe os personagens, os cenários e os humores da história.

Cada pessoa que conta uma mesma história a faz soar diferente, pois imprime nela suas próprias lembranças, suas imagens únicas. E é justamente isso que torna a narração uma experiência viva, singular e profundamente humana. A imaginação, como a sensibilidade, precisa ser cultivada. E é na escuta atenta, na evocação das memórias e na partilha das sensações que o narrador encontra o caminho para tocar não apenas a mente, mas o coração de quem o ouve.

A ARTE DE CONTAR: ENTRE A ESCUTA, A PRESENÇA E O ENCANTAMENTO

A tradição oral é uma herança ancestral que atravessa gerações, culturas e geografias. No romance *O alegre canto da perdiz*, de Paulina Chiziane, encontramos a figura da mulher do régulo — uma personagem que, com sua voz serena e acolhedora, transforma o medo em coragem e o tumulto em escuta. Sua presença é tão poderosa quanto sua palavra: “A voz da mulher do régulo era chuva

fresca. Tinha o poder de serenar multidões...” (CHIZIANE, 2018, p. 16–18). Ela não apenas conta histórias — ela acolhe, transforma, cura.

Essa figura simbólica nos lembra que contar histórias é, antes de tudo, um ato de partilha humana. Como afirma Regina Machado (2004, p. 33), “a atividade de contar histórias constitui-se numa experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível.” O contador de histórias não fala para o outro, mas com o outro. Ele compartilha, envolve, escuta com o corpo inteiro. Sua voz, seus gestos, suas pausas e silêncios são parte essencial da narrativa: “Contar uma história significa levar as mentes no voo da imaginação e trazê-las de volta ao mundo da reflexão. Por isso impõe uma pausa. E suspense.” (CHIZIANE, 2018, p. 16–18).

Contar histórias é uma arte que exige tempo, prática e sensibilidade. Assim como o desenho infantil que se estagna quando deixamos de praticá-lo, a narração também se atrofia se não for exercitada. Nossos antepassados dominavam essa arte porque viviam em ambientes onde a escuta e a convivência com os mais velhos eram parte do cotidiano. Hoje, é preciso reconquistar esse espaço de escuta e presença.

A metáfora do rei que busca ser o melhor contador de histórias ilustra bem essa jornada. Ao final de anos de busca, ele descobre que o verdadeiro contador é aquele cujas histórias permanecem vivas mesmo quando seu nome é esquecido. O contador é servidor do conto — não o contrário. Ele conduz a narrativa como quem solta e puxa a linha de uma pipa: com tato, atenção e entrega.

Para que a narração seja significativa, cinco elementos devem ser considerados:

1. Personalidade do narrador – Quem sou eu? Quais histórias ressoam com minha identidade?
2. O conto – De onde vem? Qual sua origem, suas versões, seus sentidos?
3. O público – Para quem conto? Crianças, adultos, famílias? Que escuta esse público traz?
4. O ambiente – Há conforto, silêncio, acolhimento? O espaço favorece a escuta?
5. A linha – O fio invisível que conecta narrador e ouvinte, conduzindo a história com leveza e precisão.

A escolha do conto deve ser feita com cuidado e consciência. O narrador precisa ter sido tocado pela história, compreendê-la em profundidade e saber por que deseja compartilhá-la. É essa emoção genuína que cria o encantamento. Contar histórias é, portanto, mais do que uma técnica — é um gesto de confiança, de presença e de afeto. É uma forma de tocar o outro com palavras que despertam sentidos, memórias e emoções. E, como toda arte, pode ser aprendida, cultivada e transformada em uma experiência viva e inesquecível.

ESCOLHER PARA ENCANTAR: A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO NARRATIVO

A escolha das histórias que irão compor a “mala” do contador é um dos momentos mais significativos de sua formação. Cada conto selecionado carrega não apenas uma narrativa, mas também valores, símbolos, afetos e possibilidades de conexão com o público. Por isso, o repertório não deve ser escolhido ao acaso, mas com intencionalidade, sensibilidade e conhecimento.

Há milhares de histórias espalhadas pelo mundo, e classificá-las pode ser um caminho útil para quem está começando a explorar esse universo. Embora toda classificação seja, em parte, uma simplificação, ela ajuda a organizar o olhar e a ampliar o repertório. Entre as categorias mais comuns estão os contos populares, os mitos, os contos maravilhosos, as fábulas, os contos de animais, as lendas, os causos e os contos etiológicos.

O folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo propôs uma classificação mais detalhada dos contos populares, incluindo categorias como contos de encantamento, de exemplo, de animais, facécias, religiosos, etiológicos, de adivinhação, acumulativos, entre outros. Conhecer essas classificações permite ao contador compreender melhor as origens, estruturas e funções simbólicas das histórias que escolhe contar.

Hoje, os livros continuam sendo uma das principais fontes de pesquisa para quem deseja formar seu repertório. No entanto, há também outras possibilidades ricas e acessíveis: bibliotecas públicas, vídeos de contadores disponíveis na internet, apresentações em espaços culturais e rodas de histórias em comunidades. Observar diferentes formas de contar, escutar diferentes vozes e estilos, amplia a percepção e inspira novas escolhas.

Mais do que buscar histórias “bonitas” ou “divertidas”, o contador precisa se perguntar: *por que quero contar esta história? O que ela diz sobre mim? O que desejo despertar em quem me escuta?* A escolha do conto é, portanto, um ato de escuta — de si e do outro. É o início de um encontro.

CONTAR PARA CRIANÇAS E FAMÍLIAS: CAMADAS, SENTIDOS E ENCANTAMENTO

O conto tradicional africano *A mãe doente*, do povo kabre (Togo), nos oferece uma rica oportunidade de refletir sobre a escolha e a condução de histórias para crianças e famílias. Nele, acompanhamos quatro animais — aranha, tartaruga, porco-espinho e abelha — que respondem de formas distintas ao pedido de ajuda de sua mãe doente. A narrativa, embora simples em sua estrutura, revela múltiplas camadas de sentido: para as crianças, é uma história de bichos com atitudes humanas; para os adultos, uma metáfora sobre empatia, responsabilidade, vaidade e reconhecimento.

Esse tipo de conto é ideal para públicos diversos porque oferece uma “janela” para cada ouvinte. A criança se encanta com os personagens e suas ações; o adulto, com os significados simbólicos que emergem. Assim, a narração se torna uma experiência compartilhada e enriquecedora. Como afirma Bonaventure (1992, p. 9):

“... não se precisa de nenhuma capacidade especial, nenhum conhecimento intelectual específico para entender os contos, pois eles nos dizem algo sobre o ser humano que às vezes não sabíamos como formular, e o dizem de maneira bastante simples.”

Para que esse encontro aconteça de forma significativa, o contador precisa considerar diversos aspectos práticos: o tempo de atenção do público, os temas de interesse, o objetivo do encontro, o

grau de interação e participação desejado, além dos recursos internos e externos que utilizará e da preparação do ambiente.

Contar para crianças pequenas exige sensibilidade ao tempo de concentração. Contos curtos, com repetições, sons e gestos, são mais eficazes. Já crianças maiores podem acompanhar histórias mais longas, com elementos mágicos, de humor ou de aventura. Como destacam Matos e Sorsy (2009, p. 43):

“A partir dos 5 anos de idade, os contos etiológicos, as histórias que falem sobre comportamentos corretos entre amigos, histórias de criaturas mágicas e jornadas e histórias que estimulem a imaginação e o sentido de fazer parte de uma comunidade são bem aceitos. Os contos de fadas podem ser introduzidos com uma estrutura mais simples, no caso dos menores, mas devem ganhar um enredo mais elaborado e complexo para as crianças que estão na faixa dos 7 anos.”

A escolha do conto deve dialogar com o momento, o público e a intenção do narrador. A interação pode ser estimulada com gestos, onomatopeias, perguntas e desafios. Esses recursos internos — como voz, olhar, ritmo e intenção — são o que o contador carrega consigo e desenvolve com o tempo. Como afirma Regina Machado (2004, p. 72):

“A disposição interna para se deixar levar pela respiração da história é uma aprendizagem que se faz pelo exercício de habilidades: de observação, de percepção da expressão das coisas, de curiosidade, senso de humor, capacidade de brincar, de correr o risco, de perguntar, de ter flexibilidade para ver as coisas de diferentes pontos de vista, contato com imagens internas significativas, com o poder do silêncio e do mistério, com as possibilidades expressivas dos gestos corporais, do olhar e da voz.”

Além dos recursos internos, há os recursos externos: repertório, músicas, objetos, fantoches, instrumentos. Esses elementos devem ser usados com equilíbrio, para enriquecer a narrativa — nunca para ofuscar a história. O foco deve permanecer no conto e na experiência de escuta. O ambiente também é parte essencial da contação. Um espaço acolhedor, silencioso e visualmente limpo favorece a escuta e a imaginação. Pequenos detalhes — como tecidos, luz suave ou objetos simbólicos — ajudam a criar uma atmosfera mágica.

Contar para crianças, hoje, é um desafio ainda maior diante da velocidade das telas e da fragmentação da atenção. Mas é justamente por isso que a contação se torna ainda mais necessária: ela oferece pausa, presença, vínculo e encantamento. Afinal, como lembra Bonaventure (1992, p. 19): “Afinal de contas, tanto os contos como toda outra obra de arte são uma ‘variação sobre o mesmo tema’: o ser humano se buscando e buscando o sentido de sua vida.”

NARRATIVAS PARA ALÉM DA INFÂNCIA: A ESCUTA SENSÍVEL E A POTÊNCIA DA CONTAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

A contação de histórias, embora frequentemente associada ao universo infantil, revela-se igualmente potente quando direcionada a jovens e adultos. Um exemplo emblemático dessa força narrativa é o conto das *Mil e Uma Noites*, cuja origem remonta a manuscritos do século XIII e que, apesar de muitas vezes adaptado para crianças, foi concebido para um público adulto. A história de Sherazade, Shahriar e Shahzenã é um convite à reflexão sobre temas universais como o amor, a dor, a traição, o poder e a redenção — elementos que atravessam a experiência humana em todas as idades.

Ao narrar as desventuras dos dois irmãos reis, traídos por suas esposas, o conto mergulha o ouvinte em um universo de emoções profundas. A dor de Shahzenã, inicialmente insuportável, transforma-se em resignação ao perceber que seu irmão, o poderoso Shahriar, também fora vítima da infidelidade. A narrativa se intensifica quando ambos testemunham a traição de um gênio por sua esposa humana, o que os leva a concluir que a deslealdade feminina é inevitável — uma visão trágica e generalizante que culmina na decisão de Shahriar de casar-se com uma mulher por noite e mandá-la matar ao amanhecer, como forma de se proteger da dor.

É nesse cenário sombrio que surge Sherazade, filha do grão-vizir, que, com coragem e inteligência, decide mudar o destino das mulheres do reino. Sua estratégia é simples e genial: contar histórias. A cada noite, ela inicia um novo conto, interrompendo-o ao amanhecer, despertando no sultão o desejo de ouvir o desfecho. Assim, noite após noite, Sherazade vai tecendo uma rede de encantamento, adiando sua morte e, ao mesmo tempo, tocando o coração do sultão. Com o tempo, a escuta se transforma em afeto, e o desejo de matar cede lugar ao amor.

A narrativa oral sempre foi um espaço de encontro entre adultos, um território simbólico onde se elaboram medos, desejos, conflitos e esperanças. Contar histórias para jovens e adultos, portanto, é também um gesto de escuta e partilha, que exige do contador sensibilidade para escolher repertórios que dialoguem com as inquietações desse público.

Para esse tipo de plateia, algumas estratégias se mostram eficazes: iniciar com contos curtos para captar a atenção, reservar narrativas mais longas para o momento em que o vínculo já estiver estabelecido, e escolher temas que abordem dilemas existenciais, afetivos ou éticos. Contos de humor refinado, mitologias e histórias de superação também costumam gerar identificação. Além disso, é essencial criar um espaço de aproximação antes da narração — uma conversa breve sobre a origem do conto, uma música, uma poesia ou até mesmo uma partilha pessoal. O ouvinte precisa sentir que aquela história está sendo contada especialmente para ele.

A contação para jovens e adultos, assim como para crianças, é um ato de presença e escuta. Mas aqui, o desafio é outro: não conter a espontaneidade, mas vencer a timidez. Criar um ambiente seguro e acolhedor é fundamental para que o público se permita mergulhar na narrativa. Cada história, nesse contexto, torna-se um espelho e uma ponte — um convite ao autoconhecimento e à empatia.

A contação de histórias, quando compreendida como prática relacional, revela-se uma poderosa ferramenta de aproximação entre sujeitos. Em contextos educativos, especialmente, ela pode transformar o ambiente escolar em um espaço de escuta, pertencimento e afeto. Mais do que entreter ou transmitir conteúdos, contar histórias é um modo de criar vínculos — e vínculos são a base de qualquer processo formativo significativo.

A construção desses vínculos passa, antes de tudo, pela presença sensível do educador. Em uma sala de aula, a diferença entre o ruído e a escuta pode estar na postura de quem conduz: um professor que se coloca em roda com seus alunos, que compartilha histórias e se permite afetar por elas, cria um espaço simbólico onde todos se sentem vistos e ouvidos. A roda, nesse contexto, não é apenas uma disposição física, mas uma metáfora da horizontalidade, da partilha e da confiança.

Estabelecer vínculos exige também autoconhecimento. O educador que deseja tocar seus alunos precisa reconhecer em si as potências afetivas que carrega — aquilo que pode oferecer com verdade e sensibilidade. Como se aprende mais com quem se ama, ensinar é também um gesto de afeto. E contar histórias é uma das formas mais potentes de expressar esse afeto, pois permite que o outro se veja, se escute e se reconheça na narrativa.

A contação, nesse sentido, não se limita ao espaço da sala de aula. Ela pode (e deve) transbordar para a comunidade escolar como um todo. Pais, irmãos, familiares e demais agentes educativos podem ser convidados a participar dessa experiência, seja diretamente, em eventos e encontros, seja indiretamente, por meio das histórias que os próprios alunos passam a contar. Quando a palavra narrada circula, ela cria laços — entre gerações, entre culturas, entre memórias.

Para que esse processo aconteça de forma significativa, é possível propor vivências que favoreçam a escuta, a interação e o reconhecimento mútuo. Atividades lúdicas e simbólicas, como jogos de apresentação, exercícios de ancestralidade e partilhas em roda, ajudam a romper a timidez, despertar a imaginação e fortalecer os vínculos entre os participantes. Ao se reconhecerem como sujeitos de uma história — e como herdeiros de muitas outras — os alunos passam a se ver como parte de algo maior, como elos de uma corrente de memórias e afetos.

Essas vivências preparam o grupo para a escuta de uma história. E quando a narrativa chega, ela encontra um terreno fértil, já cultivado pela presença, pela escuta e pela confiança. Contar histórias, nesse contexto, é um ato de memória e de identidade. É uma forma de resistir à desumanização e de afirmar a potência da palavra como espaço de encontro. Quando o educador narra, ele não apenas transmite um conteúdo — ele se oferece como presença, como escuta, como vínculo. E é nesse gesto que a educação se torna, verdadeiramente, um processo de humanização.

DO ENCANTAMENTO À PARTILHA: O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O CONTO

Contar histórias é também um exercício de escuta interior, de presença e de entrega. Antes de oferecer uma narrativa ao público, o contador precisa vivê-la, senti-la e permitir que ela o transforme.

O processo de aproximação com o conto é, portanto, um caminho de encantamento e construção de sentido — uma jornada que começa na leitura e culmina na partilha.

A preparação para contar uma história envolve uma série de passos que vão além da memorização. É preciso ler, reler, escutar a própria voz, imaginar as cenas, sentir os cheiros, os sons, os movimentos. O conto precisa ser incorporado, decantado, transformado em imagem interna. A leitura silenciosa dá lugar à leitura em voz alta; o papel cede espaço à memória; e a linguagem escrita se converte em linguagem viva, pulsante, afetiva.

Esse processo pode ser sistematizado em etapas que ajudam o contador a se apropriar da narrativa de forma orgânica. Desde a leitura inicial até a reescrita com base em imagens desenhadas, cada fase convida à imersão e à escuta sensível. A história deixa de ser um texto e passa a ser uma experiência. Como afirma Catherine Zarcate:

“O conto é como um ser humano: ele tem um esqueleto, a carne, as roupas, uma alma. O esqueleto é a estrutura do conto. Se você o modifica, você quebra o conto. A carne não é a mesma coisa. A carne é a cultura. Uma chinesa não anda como uma africana. Essa diferença existe no conto. As roupas são as palavras que você utiliza. Mas para vestir um conto não se deve cometer um erro cultural. Para contar um conto chinês, é importante saber o que é a China. Você conta um conto indiano e sente que tem em sua boca e em suas palavras o sari. Mas há milhares de saris e você pode escolher entre eles. Essa escolha cabe inteiramente a você.” (ZARCATE, 1987, p. 7)

Essa metáfora revela a complexidade e a beleza do ato de contar: é preciso respeitar a estrutura do conto, mas também vesti-lo com a própria voz, com a própria cultura, com a própria sensibilidade. O contador é, ao mesmo tempo, guardião e criador — alguém que honra a origem da história, mas também a reinventa a cada nova escuta.

Ao final desse processo, o contador está pronto para oferecer o conto ao público. Mas essa oferta não é apenas uma performance: é um gesto de partilha, de presença e de escuta. Contar é um ato de generosidade, e cada história contada é uma ponte lançada entre mundos, tempos e afetos. É nesse encontro que a palavra narrada revela sua potência formadora e humanizadora.

RITMO, PERSONAGENS E O RESPEITO ÀS CULTURAS: APROFUNDANDO A ARTE DE NARRAR

A contação de histórias é uma prática que exige sensibilidade, escuta e presença. Mas também requer estudo, preparação e consciência. Ao se aprofundar em um conto, o contador não apenas memoriza uma sequência de eventos — ele mergulha em sua estrutura, em seus personagens, em seus ritmos e, sobretudo, em seus sentidos. Esse mergulho é o que permite que a narrativa seja oferecida ao público com autenticidade e verdade.

Um dos primeiros aspectos a considerar é a sequência narrativa, ou seja, a forma como os acontecimentos se encadeia e se relaciona. A apropriação da história, como destaca Isaac Bernat, é o que permite ao contador conectar-se com o presente, com o aqui e agora da escuta:

“... a prática forjada pela tradição oral confere ao griot uma apropriação da história que respira junto com o momento e o local onde está sendo contada. Talvez esta comunicação com o presente, ou seja, com o aqui e o agora sem se desconectar do tempo e do espaço onde tudo se passa seja um dos principais ensinamentos que um griot pode trazer...” (BERNAT, 2013, p.98)

Além da estrutura, o ritmo da narrativa é um elemento essencial. Cada parte da história carrega um clima próprio — tranquilo, eufórico, melancólico — e esse clima determina o ritmo da narração. O contador precisa estar atento a essas nuances para manter o interesse do público e criar uma experiência envolvente. Esse ritmo, no entanto, não está apenas na história — ele está também no contador. Cada narrador imprime à narrativa sua própria sensibilidade, suas vivências, sua forma de ver o mundo. Como destaca Regina Machado:

“Uma história é uma ideia narrativa em desenvolvimento. Assim como um trem tem uma locomotiva que puxa todos os outros vagões a ela ligados, também a história tem um núcleo inicial a partir do qual ela se desenvolve até o desfecho final.” (MACHADO, 2004, p.44)

Outro aspecto fundamental é o estudo dos personagens. Conhecer profundamente os personagens de uma história é como conhecer uma pessoa: exige tempo, escuta e imaginação. O contador precisa se perguntar como esse personagem caminha, fala, sente, o que teme, o que deseja. Esse processo de criação íntima torna a narrativa mais viva e verdadeira, pois o narrador fala de alguém que, para ele, realmente existe.

Por fim, é importante refletir sobre o respeito às culturas das quais os contos se originam. Contar histórias de outras tradições é um gesto de homenagem, mas exige responsabilidade. Não é necessário pertencer a uma cultura para contar suas histórias, mas é essencial conhecê-la, compreendê-la e respeitá-la. O conto precisa fazer sentido para quem conta, para que chegue ao público com autenticidade e reverência. É preciso brincar com a história. Imaginar a narrativa de trás para frente, inverter papéis, criar novas possibilidades — tudo isso faz parte do processo de apropriação. A criança, quando quer imaginar, brinca. O contador, ao brincar com a história, encontra nela novos sentidos, novas camadas, novas formas de tocar o outro. É nesse jogo criativo que a narrativa se torna viva, pulsante e transformadora.

O CONTADOR E O ENCANTO: CORPO, VOZ E PRESENÇA

Uma vez que o contador já se apropriou da história, compreendendo sua estrutura, seus personagens e seus sentidos, é hora de explorar os recursos que podem potencializar a experiência

narrativa. Esses recursos se dividem em dois grandes grupos: os internos, que dizem respeito ao corpo e à expressividade do narrador; e os externos, que envolvem elementos complementares como música, objetos e vestimentas.

Recursos internos: o corpo que conta

Contar histórias é um ato que envolve o corpo inteiro. Não é apenas a voz que narra — os olhos, os gestos, a postura, o ritmo da respiração, tudo comunica. Há contadores cuja expressividade está no rosto; outros que falam com as mãos; e há aqueles em que a palavra percorre o corpo todo, como se cada parte estivesse envolvida na construção da narrativa.

Reconhecer essas características em si mesmo é um passo importante para aprimorar a contação. Observar-se no espelho ou gravar-se contando são práticas que ajudam a perceber como o corpo participa da história. Não se trata de ensaiar como um ator, mas de permitir que a espontaneidade se manifeste com consciência. Com o tempo, os gestos e expressões se repetem naturalmente, pois nascem das imagens internas que o contador construiu.

A associação entre as imagens do conto e as vivências pessoais também é um recurso poderoso. Ao compor a voz de um personagem, por exemplo, o narrador pode evocar a lembrança de alguém que conheceu — um avô, um vizinho, um amigo. Essa conexão afetiva dá autenticidade à narrativa e aproxima o público da história.

Brincar com o corpo é uma forma de aprofundar essa apropriação. Representar cenas com gestos, experimentar caminhar como os personagens, imaginar suas vozes e expressões — tudo isso contribui para que o conto se torne mais vivo e presente. É, mais uma vez, um exercício de escuta e de imaginação.

RECURSOS EXTERNOS: SONS, OBJETOS E SÍMBOLOS

Além do corpo, o contador pode lançar mão de recursos externos que enriquecem a narrativa. A música, por exemplo, é um elemento ancestral da contação. Os griots e djélis da África Ocidental utilizam a *kora*, instrumento de 21 cordas com som semelhante ao da harpa, para acompanhar suas histórias. A música cria atmosfera, evoca emoções e sustenta o ritmo da narrativa. Se o contador tiver habilidades musicais, pode incorporar instrumentos ou canções à sua apresentação, desde que esses elementos estejam a serviço do conto, e não o contrário.

A percussão é outro recurso acessível e eficaz. Instrumentos simples, inclusive feitos com materiais recicláveis, podem reproduzir sons da natureza — chuva, vento, mar — e estimular a imaginação do público. O cuidado, aqui, é o mesmo: o som deve entrar no momento certo, sem sobrepor-se à narrativa.

O uso de objetos e fantoches também pode ser explorado, desde que com consciência. Ao apresentar um objeto que representa um personagem, o contador ativa uma camada diferente da imaginação do ouvinte. Não se trata de substituir a palavra, mas de complementá-la. Para isso, é importante pesquisar, observar outros contadores que utilizam esses recursos e compreender como eles operam no imaginário.

A vestimenta é outro elemento simbólico. Em contextos tradicionais, o contador pode estar com suas roupas do dia a dia, e isso não diminui em nada a força da narrativa. No entanto, em ambientes urbanos, a vestimenta pode ajudar a marcar a transição entre o cotidiano e o momento da contação. Um lenço, um colar, uma flor no cabelo — pequenos adereços podem sinalizar essa mudança e ajudar o próprio contador a entrar no estado de presença necessário para narrar.

Mais do que estética, a vestimenta pode ser um ritual de passagem, um convite à escuta. E se, ao final da história, o público lembrar do conto e não da roupa do contador, é sinal de que o foco permaneceu onde deveria: na palavra narrada.

Todos esses recursos — internos e externos — devem estar a serviço da história. Experimentar, praticar, escutar opiniões e observar o impacto da narrativa no público são caminhos para desenvolver-se como contador. A contação é uma arte viva, e como toda arte, exige entrega, escuta e constante reinvenção.

O ENCONTRO: CONTADOR, CONTO E PÚBLICO

No coração da contação de histórias está o encontro. Um encontro que não é apenas físico, mas simbólico, afetivo e ancestral. A dinâmica entre quem narra (o contador), o que é narrado (o conto) e para quem é narrado (o público) constitui um triângulo essencial, onde cada vértice é indispensável para que a experiência aconteça em sua plenitude.

O contador é o mediador entre o conto e o ouvinte. Sua presença, sua escuta e sua entrega são fundamentais para que a história ganhe vida. A forma como utiliza a voz, os gestos, o olhar e o silêncio podem transformar completamente a experiência do público. Mais do que um transmissor de palavras, o contador é um canal por onde passam emoções, imagens e sentidos.

O conto, por sua vez, é a matéria viva da narrativa. Ele pode ser um clássico da tradição oral, uma história contemporânea ou uma criação original. O importante é que ele faça sentido para quem conta — que haja uma conexão afetiva e simbólica entre o narrador e a história. Essa escolha é determinante para que o público também se conecte, pois é através da verdade do contador que a história encontra ressonância.

O público, por fim, é parte ativa desse encontro. Sua escuta, suas reações, seus silêncios e suas expressões moldam a narrativa em tempo real. Cada plateia é única, e a forma como recebe a história influencia diretamente a forma como ela é contada. O contador atento percebe essas sutilezas e ajusta seu ritmo, sua entonação, até mesmo suas escolhas narrativas, em resposta ao que sente vindo do público.

Essa interação é o que torna a contação uma experiência viva e irrepetível. Rir junto, suspirar, se emocionar, fazer perguntas — tudo isso transforma a escuta em partilha. O contador não conta *para* a plateia, mas *com* a plateia. Como afirma Isaac Bernat:

“Ao se tornar parceiro do contador reconhecendo a autenticidade e a originalidade daquele momento, o público se torna vértice do triângulo, do qual já fazem parte o

contador e o próprio conto. É fundamental que o contador, ao invés de contar para a plateia, conte com a plateia. Esta atitude passa pelo reconhecimento de que não existe uma ordem hierárquica entre contador e plateia, mas uma circunstância transitória, própria deste encontro.” (BERNAT, 2013, p. 232)

Esse encontro é também um elo entre tempos. Somos, portanto, pontes entre o passado e o futuro. Cada vez que contamos uma história, ativamos memórias ancestrais e lançamos sementes no presente. O ato de contar é, assim, um gesto de continuidade, de resistência e de esperança. É nesse triângulo — contador, conto e ouvinte — que a palavra narrada encontra sua força mais profunda: a de criar vínculos, despertar sentidos e transformar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, ao longo deste artigo, foi compreendida como uma prática estética, afetiva e formadora, capaz de transformar espaços educativos em territórios de escuta, vínculo e imaginação. A partir da valorização da memória afetiva, da ancestralidade e da escuta sensível, evidenciou-se que o contador de histórias atua como mediador entre a palavra e o público, promovendo experiências significativas de humanização.

As reflexões apresentadas demonstraram que a contação não se limita à infância, mas alcança também jovens e adultos, despertando sentidos, emoções e pertencimento. A escolha consciente do repertório, o uso de recursos internos e externos, o respeito às culturas de origem dos contos e a preparação sensível do ambiente foram destacados como elementos fundamentais para a construção de uma narrativa viva e potente.

Conclui-se que contar histórias é um gesto de partilha e resistência simbólica, que fortalece vínculos, amplia horizontes e contribui para a formação de leitores e sujeitos sensíveis. Ao reconhecer a palavra narrada como espaço de encontro, o educador-narrador reafirma seu papel como agente de transformação e de escuta no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus, 1992.
- BRENMAN, Ilan. **A amizade eterna e outras vozes da África**. São Paulo: Moderna, 2016.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2000.
- CHAVES, Iduina Mont’Alverne Braun; ALMEIDA, Rogério de. **100 anos Gilbert Durand**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.11606/9786587047331>.

Disponível

em:

www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/833. Acesso em: 22 maio 2025.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 2004.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. *Antropolíticas da Educação*. São Paulo: Képos, 2014.

GALLAND, Antoine. **As mil e uma noites**. Tradução de Alberto Diniz. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **Histórias de quem conta histórias**. São Paulo: Cortez, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Regina. **Acordais – Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004. MATOS, Gislayne Avelar;

SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WAPICHANA, Cristino. **O cão e o curumim**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

ZARCATE, Catherine. **Portrait d'une conteuse** [*Retrato de um contador de histórias*]. Dire, Paris, n. 1, primavera 1987.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL



DENISE OLIVEIRA DURVAL DA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade SCELISUL (2010); Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade FAVENI (2025); Professora de Atendimento Educacional Especializado na E.M Azaleia na rede Municipal de Itapeverica da Serra – SP.

RESUMO

Este artigo aborda os desafios da inclusão escolar em salas de aula do Ensino Regular, focando nas dificuldades e nas estratégias necessárias para promover um ambiente educacional inclusivo. A inclusão escolar é um processo que visa integrar estudantes com diferentes necessidades educacionais no sistema regular de ensino, garantindo-lhes acesso igualitário à educação. No entanto, a implementação dessa prática enfrenta inúmeros obstáculos, desde a formação inadequada dos professores até a falta de recursos e suporte pedagógico, enfatiza a necessidade de transformar as práticas educacionais e a cultura escolar para atender às necessidades de todos os alunos. O artigo explora também as estratégias que podem ser adotadas para superar esses desafios, como a implementação de metodologias ativas, a formação contínua dos educadores e a garantia de recursos adequados. A pesquisa visa contribuir para a compreensão e a efetivação da inclusão escolar, propondo soluções práticas e destacando a importância de um compromisso coletivo para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Educação; Desafios; Perspectiva.

ABSTRACT

This article addresses the challenges of school inclusion in regular classrooms, focusing on the difficulties and strategies needed to promote an inclusive educational environment. School inclusion is a process that aims to integrate students with different educational needs into the regular education system, ensuring them equal access to education. However, the implementation of this practice faces

numerous obstacles, from inadequate teacher training to a lack of resources and pedagogical support, emphasizing the need to transform educational practices and school culture to meet the needs of all students. The article also explores strategies that can be adopted to overcome these challenges, such as the implementation of active methodologies, the continuous training of educators, and the guarantee of adequate resources. The research aims to contribute to the understanding and implementation of school inclusion, proposing practical solutions and highlighting the importance of a collective commitment to promoting equitable and quality education.

Keywords: Inclusion; Learning; Education; Challenges; Perspective.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo mostrar a inclusão no sistema regular de ensino e possibilitar respostas aos problemas propostos, buscou-se observar e analisar se o sistema regular de ensino está acolhendo os alunos com deficiência em classes regulares de maneira inclusiva, e quais ações os educadores, familiares, escola entre outros buscam para percorrer o desafio de incluir, levando em consideração o ensino e a igualdade de todos.

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, se baseia na premissa de que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades físicas, intelectuais ou sensoriais, têm o direito de participar plenamente do ambiente educacional regular. A inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares representa um avanço significativo na luta pelos direitos humanos e pela igualdade de oportunidades, refletindo um compromisso com a diversidade e a valorização de cada indivíduo.

O direito de todos à educação passou a ser discutido com mais importância a partir do século XX. A necessidade de constituir ambientes escolares com estrutura capaz de suprir as necessidades de todos igualmente foi debatida e assumida a partir de documentos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No início deste século, há um incremento da legislação que contempla a pessoa com deficiência, como a Convenção da Guatemala (2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e incorporada à Constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) entre outros dispositivos legais.

Nesta perspectiva de adaptações pedagógicas, é possível notar diversas formas de ensinar e de aprender. Isto vem enriquecendo o método de ensino, não só para crianças com necessidades especiais, mas de uma forma geral.

O estudo questiona: De que forma podemos nos certificar de que um aluno com deficiência,

está apto a frequentar a escola? Quais as dificuldades da sensibilidade das escolas para receber um aluno cadeirante ou outros tipos de deficiências que implicam na limitação da mobilidade dessas crianças?

O estudo objetiva mostrar a inclusão no sistema público regular de ensino e possibilitar respostas aos problemas propostos; pesquisar sobre a relação família-escola no contexto de inclusão; investigar se as escolas públicas regulares estão aptas a receberem alunos especiais, sejam no quesito espaço físico quanto pedagógico; refletir sobre o papel do professor ao receber um aluno especial em sua classe regular.

Considera-se que este estudo é relevante para melhor compreender o quanto é importante a inclusão de alunos especiais nas classes regulares de ensino e das dificuldades que a educação no Brasil ainda enfrenta em relação a esse tema.

INCLUSÃO

O processo de inclusão ainda é um assunto de suma importância e que ainda não se vê na realidade da maioria das escolas.

O termo inclusão não significa somente, uma inclusão de crianças com diversas formas de deficiência no meio social, ou seja, em grupos em que você convive diariamente, seja os vizinhos, amigos e etc. Mas também faz parte do contexto da educação para todos. Participar de um processo de inclusão, requer predisposição, paciência e preparação, pois esse processo leva tempo, é complexo, além de possuir facilidade para encontrar diversas dificuldades em seu andamento. (ANDRADE, 2020)

A educação inclusiva tem como finalidade a busca pela percepção, compreensão e atenção às necessidades especiais de todos os alunos, dentro do ambiente comum de sala de aula, promovendo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e físico de cada indivíduo. Esse processo aponta para a transformação de uma sociedade inclusiva, fazendo necessária a participação de todos os estudantes e funcionários do ensino regular. O contexto também trata de uma reconstrução cultural, de modo que toda a sociedade futura possa respeitar a diversidade de cada indivíduo. É importante ressaltar que a Educação Inclusiva não deve ser confundida com a Educação Especial, embora uma contemple a outra.

Segundo Menezes (2012, p. 02) “A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares”.

A educação especial faz parte de um contexto individual, onde as crianças com necessidades especiais teriam sua aprendizagem voltada somente para si, sem a mediação de outros alunos e professores, contexto que faz parte da educação Inclusiva. Isso não quer dizer que a criança com necessidades especiais, não tem o direito a um método de ensino diferenciado, é lógico que essa criança precisa de um olhar com mais atenção e mais sensibilidade, porém, na visão da Educação

Inclusiva, a participação de colegas de sala e professores preparados para essa prática, em seu processo de aprendizagem, os resultados seriam bem mais significativos.

Segundo Mantoan (2003, p.97):

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Partindo disto deve-se compreender o quanto é importante a inclusão dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Mantendo a concepção de uma escola acolhedora para todos, onde todos possa aprender juntos.

Um papel muito importante e fundamental é manter um diálogo, demonstrando companheirismo e interesse pelos mesmo objetivos que é garantir um melhor aprendizado para todos.

A lei 7.853 estipula a obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa a esse direito.

A lei foi aprovada em 1989 e foi regulamentada em 1999: todas as crianças têm o mesmo direito à educação.

Os gestores estaduais e municipais devem organizar sistemas de ensino que sejam voltados à diversidade, firmando e fiscalizando parcerias com instituições especializadas e administram os recursos que vêm do governo federal. Mas é somente um dos documentos que o gestor precisa conhecer. Do ponto de vista educacional, o maior conteúdo está na política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva. (ANDRADE, 2020)

Antigamente as escolas regulares eram separadas das escolas de educação especial. A educação inclusiva surge para acabar com essa separação. A educação especial dentro das escolas de ensino regular tem o objetivo da integração social e a convivência para que os alunos com deficiência possam ser favorecidos com a diversidade.

Por meio da educação inclusiva, as crianças e adolescentes recebem a educação dentro do mesmo contexto escolar, isso faz com que eles tenham o mesmo direito à escolarização. Para falar da educação inclusiva é necessário compreender a diferença entre ela e a educação especial.

A educação especial é um ensino que promove o desenvolvimento das habilidades da pessoa com deficiência, que engloba todos os sistemas de ensino, desde a educação infantil até a formação superior. A educação especial é especializada no atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual, intelectual, física ou múltipla), com distúrbios de aprendizagem ou com altas habilidades. (ANDRADE, 2020)

Por sua vez a educação inclusiva permite que todos os alunos com necessidades especiais frequentem escolas comuns, tanto públicas quanto privadas, juntamente com os alunos sem necessidades ou deficiência.

Uma escola inclusiva de qualidade prepara toda sua estrutura e restabelece aspectos que

incluem desde o setor administrativo até o pedagógico. Todas as Instituições Escolares de ensino regular são obrigadas a oferecer vagas e matricular todos os alunos. Devem oferecer também organização para um atendimento com qualidade e assegurar condições capazes de gerar uma ótima aprendizagem. Essa política de inclusão de alunos com necessidades especiais não consiste apenas em mantê-los dentro do ambiente escolar, mas apresenta a ousadia de rever suas concepções, incluindo promover o desenvolvimento do potencial dessas crianças e ao mesmo tempo, respeitando suas necessidades e suas limitações.

A diversidade deve ser respeitada e até mesmo observada e valorizada entre todos os alunos. É através dessas diversidades que o papel da escola começa a agir na preparação e elaboração de atividades que envolvam e aproximem os alunos, os funcionários, o corpo docente e gestores. O resultado dessas atividades deixará transparente todas as necessidades e suas diversidades possibilitando a criação de espaços inclusivos e de acessibilidade. É de extrema importância ressaltar que para um bom funcionamento da educação inclusiva, é necessária a construção de um “time”, que conta com a participação, não só dos professores, mas também e principalmente de familiares. A educação inclusiva não terá resultados satisfatórios se não trabalhada em conjunto. A inclusão não pode somente ser praticada dentro do ambiente escolar. Seu contexto tem que continuar vivo nas ruas, em casa, nos cursinhos, em todo ambiente social. (ANDRADE, 2020)

Conforme Mader (1997), é extremamente necessário estruturar uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

Ainda hoje a inclusão é vista como um desafio, por suas inúmeras fases e sua complexa forma de ser aplicada. Isso por que, para uma escola se tornar inclusiva, como já explicado, ela terá que demolir e reconstruir metaforicamente. Renovar suas concepções, refazer seus conceitos, não só em seus setores administrativos, mas em toda sua estrutura. Não é apenas aceitar a criança com necessidades especiais, e usar seus métodos de ensino adaptados, mas também é um compromisso da escola, se adaptar.

De tempos em tempos esse desafio tem sido mais bem aceito por toda sociedade, desde o momento em que as escolas se comprometem em ajudar, com práticas pedagógicas que irão favorecer todos os alunos, trazendo uma significativa mudança no conceito do ensino em busca de uma aprendizagem significativa e de qualidade.

A busca pela estrutura necessária para transformar a instituição escolar em uma escola inclusiva, nas escolas públicas, tem ocorrido com mais dificuldade. O momento atual em que a economia do Brasil vive, não é algo favorável para o processo de transformação de todas as suas escolas em praticantes da inclusão. Mesmo existindo algumas instituições específicas, a Constituição defende que todas as escolas devem estar preparadas para receber alunos com necessidades especiais. Um desafio que mesmo complexo e ainda em processo de adaptação, tem gerado diversas mudanças positivas no ambiente escolar.

PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola tem um papel fundamental na educação desses alunos. Tendo sempre que buscar alternativas educacionais que visa a realidade do aluno em uma perspectiva da educação inclusiva, com igualdade e participação de todos.

A escola deve estar sempre disposta a atender as necessidades do estudantes em todas as áreas do seu desenvolvimento. Assim, os professores e todos os envolvidos da escola tem que estar sempre estudando e se especializando para manter um papel de igualdade para todos. Não basta ser uma escola de inclusão se não tem um suporte físico e pedagógico para essas crianças, pois o papel de inclusão conta com a participação, consciência e responsabilidade de todos os atores que participam do cenário educacional como gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. Para a educadora Maria Teresa Égler Mantoan, “na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina, respeitar as diferenças”. Esse é o primeiro passo para construir uma escola mais justa (MANTON, 2003, p. 96)

Os alunos com deficiência podem ser matriculados nas escolas regulares, mas dependendo da sua necessidade ele pode precisar frequentar as salas de recursos que seria o AEE (atendimento educacional especializado), que pode ser feito fora do horário regular ou até mesmo numa outra escola que tenha essas salas.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, para que desenvolva currículo e participem da vida da escola. Mas, para participar dessas salas de recursos é preciso um PEI (plano de ensino individualizado). O que seria isso? O plano de ensino individualizado deve ser elaborado com metas a serem atingidas de curto, médio e longo prazos e necessita contar com a colaboração de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar e a participação da família de cada aluno. (ANDRADE, 2020)

Os PEIS dependem de estratégias que favoreçam o atendimento educacional especializado, do qual a finalidade é elaborar e implementar pouco a pouco programas individualizado de desenvolvimento escolar.

A escola especial passa a complementar e apoiar o ensino regular na formação de alunos com necessidades especiais.

Essa parceria entre a Escola Comum e as Escolas Especiais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado não acontece por acaso. Isso está previsto pelo MEC na Política Nacional de Educação Especial.

A formação e preparação dos professores é um fator que merece grande ênfase quando se

trata do assunto de inclusão. De acordo com as atuais condições em que a educação brasileira se encontra, o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, requer principalmente, um profissional devidamente preparado para oferecer ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno, neste caso falaremos mais especificamente do professor de educação física. Ao contrário do senso comum aplicado a essa profissão de educador físico, o profissional dessa área, não prepara somente o corpo de um aluno para o padrão exigido pela mídia. A intervenção do Professor, inclusive na educação inclusiva tem um grande poder perceptivo que promove o reconhecimento do corpo e das limitações físicas das crianças com necessidades especiais. Com esse reconhecimento, é possível montar atividades e práticas onde o aluno trabalhará todas suas limitações, junto com seus colegas de classe, com aulas dinâmicas e lúdicas, que futuramente promoverá resultados positivos, não só físicos como também psicológicos. Mesmo com esse papel importante do Educador na inclusão, ainda há ausência de profissionais com desejo de trabalhar na área da educação inclusiva. (ANDRADE, 2020)

Essa ausência é ocasionada por diversos fatores, o principal é a insegurança dos futuros professores diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais. Há uma queixa geral e comum dentro das salas de aula dos cursos de pedagogia e de licenciatura, onde os alunos apontam que não são devidamente preparados para esse tipo de situação. Atualmente acredita-se que as formações docentes para crianças com necessidades especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: A primeira formação seria de professores com o ensino regular que possuem o mínimo do conhecimento exigido, uma vez que futuramente irão liderar alunos com necessidades educativas especiais. A segunda formação seria a de professores especialistas nas diversas áreas das necessidades educativas especiais, que possam auxiliar os alunos diretamente, ou funcionar como assistente do professor do ensino regular a trabalhar corretamente em sala de aula diante de seus discentes com esse tipo de necessidade.

O plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementar e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e código específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta do ensino comum.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Cabe à escola garantir a essas crianças a oportunidade de aprendizagem, para que possa promover avanços escolares continuamente, sendo a escola um espaço que pode dar a oportunidade de convivência com outras crianças de diferentes níveis, e a partir daí tentar combater o ensino discriminatório.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão na vida de uma criança com necessidades especiais é muito importante, pois para termos uma sociedade democrática teremos que ter direitos e obrigações a fazer. A base da educação vem da família sendo esta a principal fonte de apoio. A família reconhecendo que deve estar junto ao processo de ensino e aprendizagem do aluno já é um grande passo para sociedade.

É reconhecido pelo Estado, na lei de diretrizes e bases da educação nacional e na constituição da República Federativa do Brasil bem como no estatuto da criança e do adolescente,

Artigo 4º o dever do estado com educação escolar pública será efetivo mediante a garantia de:
I Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

II Universalização do ensino médio gratuito.

III Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL 2011).

O estado tem o dever de oferecer o ensino de qualidade e gratuito para o aluno, mas deve partir da iniciativa dos pais ou responsáveis pela educação de seus filhos. Contendo a preocupação de adequar esse aluno mais próximo possível de sua realidade e tendo direito de uma escola mais próximo de sua residência. Sendo assim, com a iniciativa da família, o educando pode ter colaboração da sociedade para o seu desenvolvimento se adequando conforme as regras que atua na escola junto com os demais alunos. Tendo em vista que todos nós somos responsáveis pela educação e desenvolvimento da pessoa humana, em vista que o Estado assegura os direitos de garantias perante as leis. (ANDRADE, 2020)

Artigo 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. 1º esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio de ensino em instituições próprias 2º A educação escolar deveria vincular-se ao mundo do trabalho e a própria social (BRASIL LDB 2011, p.109).

Dessa maneira sendo citado acima, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho, é um ponto positivo contendo um preparo para qualificação com a visão futura desse aluno, sendo também preparado para as práticas sociais dentro dos padrões que estamos acostumados a

ver ao nosso meio de vida. Desde de criança somos educados para obtermos conhecimento e escolher em quer queremos ser quando crescermos, tendo em vista que temos deveres e obrigações perante a sociedade e sobrevivência na conduta humana. Se bem pensarmos que tudo que fizemos deverá estar nos padrões da sociedade, tudo que está previsto em lei por direto, caso contrário não está no padrão correto.

[...] é na família que o processo de aprendizagem se inicia. Num processo de transferência, o amor sem sentindo pela criança por seus pais e mais tarde, por seus professores, é o que vai continuar a ser o seu motor da aprendizagem. Assim, a família e a escola possuem um elemento comum: a criança. Os problemas de adaptação escolar vão se refletir na sua família. Existe uma grande discrepância entre o que os pais identificam como sendo realmente “problema” e o que a escola valoriza como tal (MILLOT, 1987, p.68)

Uma das principais obrigações da família é o vínculo com a escola que deve estar dentro dos projetos político pedagógicos sendo de base necessária para ter em ambos o reconhecimento do meio em que o aluno tem na sua realidade de vida. Dessa maneira, ao processo de ensino e aprendizagem do aluno podemos acrescentar as ações da família, dizendo as suas obrigações e seus direitos na construção de aprendizagem, contendo desenvolvimento para lançar fundações primordiais na vida humana. É relevante abordar como ocorre esta parceria na existência do aluno com necessidades especiais, incluído preferencialmente na rede regular de ensino, considerando as contribuições presentes ditas na relação familiar-escola, ligado com o procedimento educacional destas crianças inclusivas. (ANDRADE, 2020)

A parceria entre escola e familiares é muito importante para adquirir e suprir as suas necessidades no âmbito escolar e levar para sua vida profissional. Sendo assim, não podemos deixar de incluir os pais no projeto político da escola, no planejamento educacional essencial para um bom aprendizagem do aluno. Nesse processo de colaboração os familiares e os profissionais devem estabelecer uma parceria de igualdade para todos serem ajustados e, sendo assim, a colaboração é para suprir as suas devidas necessidades, voltado principalmente para os alunos, ter igualdade entre eles para obter um sucesso profissional.

INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REGULAR

Como se pode perceber, a visão que existe sobre a educação inclusiva está mais ligada a um processo de inclusão, pois se concentra principalmente nos alunos com deficiência, perdendo de vista a diversidade que pode se apresentar nas salas de aula. Essa diversidade não se refere apenas aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, mas também aos ritmos e estilos de ensino dos professores, bem como aos contextos culturais e econômicos em que esse processo ocorre. (ANDRADE, 2020)

A importância dessa inclusão vai além do direito à educação, abrangendo também o

desenvolvimento integral dos indivíduos e a promoção de uma convivência mais harmoniosa e respeitosa entre todas as pessoas.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência permite que eles participem ativamente do ambiente educacional, beneficiando-se não apenas do aprendizado acadêmico, mas também das interações sociais, essa convivência promove a empatia, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva, a presença de alunos com deficiência no ensino regular desafia as instituições de ensino a adaptarem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo métodos mais diversificados e eficazes que beneficiam todos os alunos, não apenas aqueles com necessidades especiais. (ANDRADE, 2020)

No entanto, a implementação da educação inclusiva enfrenta diversos desafios, a falta de infraestrutura adequada nas escolas é um dos principais obstáculos. Muitas instituições não possuem acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, além de tecnologias assistivas necessárias para o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, outro desafio significativo é a formação dos professores. A maioria dos profissionais da educação não recebe treinamento adequado para lidar com as diferentes necessidades dos alunos com deficiência, o que pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na exclusão desses alunos do processo de aprendizagem.

A resistência cultural e social também é um entrave à inclusão, há ainda uma forte crença de que estudantes com deficiência devem ser educados em escolas especiais, segregando-os do convívio com os demais, esse preconceito contribui para a perpetuação da exclusão e dificulta a aceitação e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto de governos, educadores, famílias e da sociedade em geral. Políticas públicas eficazes devem garantir recursos financeiros e humanos suficientes para a adaptação das escolas e a formação continuada dos professores, campanhas de conscientização podem ajudar a mudar a percepção da sociedade sobre a inclusão, promovendo a aceitação e o respeito às diferenças. (ANDRADE, 2020)

A educação inclusiva é essencial para garantir que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas habilidades, tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial. Ao enfrentar os desafios da inclusão, se está trabalhando para construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana, onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para o bem comum. (ANDRADE, 2020)

A necessidade de uma formação mais específica dos professores no tema da atenção à diversidade, o que não é uma tarefa fácil, uma vez que os professores que se encarregam de sua formação não estão preparados para a formação. uma visão mais ampla para tornar a educação inclusiva uma realidade. Em parte, devido ao facto de o seu processo de formação, tanto pedagógico como didático, decorrer dentro de esquemas que referenciam a “normalidade” e excluem alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem em cenários segregados. (ANDRADE, 2020)

Ter experiências no campo da educação inclusiva no processo de formação de professores,

mas também possivelmente que essa experiência possa servir como elemento revelador da vocação docente, uma vez que o ter se aventurado nessa área não consegue sensibilizar o futuro professor para trabalhar com a diversidade, isso pode ser um indício de falta de atitude vocacional.

A implementação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta entraves consideráveis, especialmente no que se refere às barreiras estruturais e pedagógicas presentes nas escolas regulares. Tais obstáculos comprometem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência no ambiente escolar, tornando a proposta de inclusão um desafio que ultrapassa a simples matrícula desses estudantes.

Do ponto de vista físico, muitas escolas públicas e privadas não dispõem da infraestrutura mínima necessária para garantir a acessibilidade. Elementos básicos como rampas, corrimãos, banheiros adaptados, pisos táteis e elevadores ainda são ausentes em grande parte das instituições, dificultando a mobilidade e independência dos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida (ANDRADE, 2020). Essa deficiência estrutural, além de comprometer a segurança, reforça a exclusão simbólica desses alunos.

Além da falta de adaptações físicas, observa-se a escassez de tecnologias assistivas, como softwares leitores de tela, materiais em braile, lupas eletrônicas e sistemas de comunicação alternativa. Esses recursos são essenciais para garantir a participação ativa de alunos com deficiência visual, auditiva ou intelectual, mas muitas vezes estão ausentes ou são subutilizados por falta de conhecimento técnico dos profissionais da escola (MANTOAN, 2003).

No campo pedagógico, uma das barreiras mais críticas é a ausência de formação específica e continuada dos professores para o atendimento à diversidade. Muitos docentes não se sentem preparados para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, o que pode gerar insegurança, resistência ou adoção de estratégias inadequadas em sala de aula (KUENZER, 1998). Essa lacuna compromete diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que a inclusão exige o redesenho das práticas pedagógicas, com base na flexibilização curricular e na personalização do ensino. No entanto, grande parte das escolas ainda adota um modelo tradicional, centrado na homogeneidade e no rendimento acadêmico, desconsiderando os diferentes ritmos, estilos e necessidades dos estudantes (ANDRADE, 2020). Essa perspectiva engessada dificulta o acolhimento de alunos que fogem do padrão considerado “normal”.

Outro ponto relevante é a escassez de profissionais de apoio e de atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares. Mesmo quando presentes, esses profissionais nem sempre atuam de forma integrada ao corpo docente, o que prejudica a construção de estratégias coletivas e eficazes para o acompanhamento dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2008). A ausência de um trabalho colaborativo entre professores regulares e especialistas agrava o isolamento pedagógico desses alunos.

Além disso, a falta de planejamento específico para a inclusão de alunos com deficiência nos

projetos pedagógicos das escolas evidencia a negligência institucional com essa pauta. O Projeto Político Pedagógico (PPP), em muitos casos, não contempla ações claras e objetivas voltadas à diversidade, tampouco define metas ou estratégias de avaliação para a efetivação da inclusão (FERREIRA, 1993).

A inadequação dos materiais didáticos também constitui uma barreira importante. Muitos livros, apostilas e recursos audiovisuais não são acessíveis a alunos com deficiência, o que limita sua autonomia e prejudica seu desempenho escolar. A ausência de materiais adaptados reforça a dependência desses alunos em relação a terceiros e reduz sua participação ativa nas atividades escolares (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A superação dessas barreiras exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. A gestão escolar deve assumir um papel protagonista na promoção de ações inclusivas, garantindo a formação continuada da equipe, a aquisição de recursos e a articulação com as famílias e com os serviços especializados. Sem esse comprometimento, a inclusão tende a ser apenas um discurso formal, sem efetividade prática (MEC, 2003).

É necessário, ainda, o fortalecimento de políticas públicas que garantam financiamento adequado para reformas nas estruturas escolares e aquisição de equipamentos acessíveis. A responsabilidade do Estado é central nesse processo, pois cabe a ele assegurar os direitos educacionais previstos na Constituição e nas diretrizes nacionais de educação (BRASIL, 1988; 1996).

É fundamental compreender que a superação das barreiras estruturais e pedagógicas não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola, mas implica em criar condições reais para sua participação plena e seu aprendizado significativo. A inclusão escolar só será efetiva quando o ambiente for, de fato, acolhedor, acessível e responsivo às necessidades de todos os seus estudantes.

As escolas precisam ser espaços de transformação social, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas como parte da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O enfrentamento das barreiras existentes é o primeiro passo para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

A efetivação da educação inclusiva não se limita ao ambiente escolar: ela exige a articulação entre escola, família e comunidade. A família, como primeira instituição social da qual a criança faz parte, possui papel central no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, sendo corresponsável pela garantia do direito à educação inclusiva.

A Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhecem que a educação deve se desenvolver em colaboração entre a escola e a família, sendo essa uma parceria essencial para o sucesso das políticas de inclusão (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). No caso dos alunos com deficiência, essa parceria se torna ainda mais necessária, pois envolve cuidados e estratégias compartilhadas entre os espaços doméstico e escolar.

Conforme Andrade (2020), a família é a base do processo educativo e representa o principal

apoio para a criança com necessidades especiais. Quando os responsáveis reconhecem sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, há um fortalecimento da autoestima e do vínculo escolar do aluno, favorecendo sua adaptação e progresso.

Além disso, o envolvimento da família é fundamental para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), documento que orienta o processo pedagógico de alunos com deficiência. A participação ativa dos responsáveis nesse planejamento contribui para que as estratégias adotadas estejam alinhadas às reais necessidades da criança, promovendo um percurso educacional mais eficiente (ANDRADE, 2020).

Por outro lado, a ausência da família ou sua atuação limitada pode comprometer os objetivos inclusivos. Em muitos casos, observa-se que pais ou responsáveis, por falta de informação ou apoio, se mantêm afastados das decisões escolares, o que pode levar ao isolamento do aluno e à invisibilidade de suas demandas (MILLOT, 1987).

Para evitar esse afastamento, a escola deve adotar uma postura acolhedora, promovendo ações de escuta, diálogo e conscientização com as famílias. Reuniões periódicas, oficinas, rodas de conversa e participação em conselhos escolares são exemplos de estratégias que aproximam os familiares da rotina educacional e reforçam a corresponsabilidade no processo formativo (RODRIGUES, 2021).

É necessário destacar também o papel da comunidade no fortalecimento da inclusão. A escola não atua isoladamente, ela é parte de um território e, como tal, precisa interagir com os recursos, saberes e agentes locais. A comunidade pode contribuir para a promoção de espaços acessíveis, campanhas educativas e ações de combate ao preconceito, ampliando o impacto positivo da inclusão (FERREIRA, 1993).

A atuação em rede é essencial. Conselhos tutelares, CRAS, unidades de saúde, ONGs e demais instituições locais devem estar integrados à escola e à família, criando uma rede de apoio articulada e permanente. Essa rede garante suporte emocional, social e institucional à criança e à sua família, fortalecendo sua presença na escola e contribuindo para sua permanência com qualidade (BRASIL, 2011).

Outro aspecto importante é a valorização dos saberes populares e da cultura local no processo educacional. Quando a escola reconhece a realidade das famílias e do território como ponto de partida para o ensino, ela favorece o pertencimento do aluno e o respeito às suas origens, promovendo a inclusão sob uma perspectiva cultural ampliada (ANDRADE, 2020).

A construção de um projeto político-pedagógico verdadeiramente inclusivo depende da escuta ativa das famílias e da comunidade. É preciso superar a lógica vertical de decisões unilaterais e adotar práticas participativas, nas quais todos os envolvidos tenham voz e vez. Esse é o caminho para uma escola democrática, que respeita a diversidade e promove o protagonismo social.

A inclusão escolar não pode ser pensada de forma isolada pela escola. A articulação com a família e com a comunidade é parte fundamental de um processo contínuo de transformação social,

que visa garantir direitos, promover a equidade e consolidar uma educação para todos. Essa união de forças amplia as possibilidades de êxito na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

A construção de uma educação inclusiva de qualidade exige, além de políticas públicas e infraestrutura, um compromisso coletivo com a formação humana. A família, a escola e a comunidade, quando atuam de forma integrada, contribuem para a superação das barreiras que ainda limitam a inclusão e tornam possível uma convivência pautada no respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir um estudo sobre a educação inclusiva, especialmente no que tange à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, envolve reconhecer tanto os progressos quanto os desafios persistentes nesse campo. A educação inclusiva é vital para a promoção de uma sociedade justa e igualitária, pois assegura que todos os indivíduos tenham acesso ao mesmo ambiente educacional, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Ao integrar estudantes com deficiência nas escolas regulares, promovemos não apenas a inclusão social, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em todos os alunos, fomentando um ambiente de empatia, respeito e colaboração.

Na linguagem da inclusão é possível ver o que falta ou o que excede e como os processos de significação são elaborados pelos interlocutores nas diferentes instâncias nas quais os sujeitos se expõem. Indiciando os seus possíveis, suas palavras indiciavam também os possíveis de nossa relação de interlocução pautada na diferença.

Certamente que não é a deficiência que decide o destino das pessoas, mas sim, as consequências sociais dessa deficiência. Caso se focalize os defeitos levando em consideração apenas o que está posto, só encontrar-se-á limites. Se o tem como fonte de outras capacidades que emergem nas necessidades, sentidos e desejos produzidos nas relações sociais encontram-se as possibilidades da falta.

O foco da educação inclusiva é os indivíduos deficientes ou não, podem aprender uma vez que os professores identificam o que estes indivíduos sabem, planeja-se em torno deste prévio conhecimento, e conhece-se o estilo de aprender e as necessidades individuais dos alunos. Todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos que existem diferentes componentes para diferentes estados.

Os desafios para a efetivação plena da educação inclusiva são numerosos e complexos, destacam-se a necessidade de infraestrutura adequada nas escolas, a formação contínua e especializada dos professores, e a transformação das atitudes sociais e culturais que ainda resistem à inclusão, a superação desses obstáculos requer uma abordagem multifacetada, envolvendo políticas públicas eficazes, investimentos em recursos materiais e humanos, e uma mudança de paradigma na percepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência.

A formação de professores é um aspecto crucial para o sucesso da educação inclusiva, é imprescindível que os educadores sejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, utilizando metodologias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, é fundamental que as escolas disponham de recursos e tecnologias assistivas que facilitem o aprendizado e a participação dos estudantes com deficiência.

A infraestrutura escolar também necessita de adaptações para garantir acessibilidade a todos. Isso inclui a construção de rampas, banheiros adaptados, sinalização adequada e outros recursos que permitam a mobilidade e a independência dos alunos com deficiência. Tais adaptações são essenciais para que esses estudantes possam usufruir plenamente do ambiente escolar e das oportunidades de aprendizagem.

Outro ponto importante é a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão, é necessário combater o preconceito e promover uma cultura de aceitação e valorização das diferenças. Isso pode ser alcançado por meio de campanhas educativas e de conscientização, que destacam os benefícios da inclusão para toda a comunidade escolar e para a sociedade como um todo.

Desta forma, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular é um imperativo moral e um direito humano fundamental, embora os desafios sejam significativos, os benefícios de uma educação inclusiva são inegáveis e abrangem o desenvolvimento integral dos estudantes, a promoção de uma sociedade mais justa e a construção de um ambiente escolar mais rico e diversificado, é imprescindível que continuemos a trabalhar, de forma coletiva e contínua, para superar os obstáculos e garantir que a educação inclusiva seja uma realidade em todas as escolas.

REFERÊNCIAS

- BAUTISTA, Rafael. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- BORGES, Jorge Luis. **A cegueira**. In Sete Noites. São Paulo: Max Limonad, 1983.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: Educ/PUC, 1993.
- CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CARVALHO, Rosita E. **Educação e Inclusão: A questão da permanência da pessoa deficiente na universidade**. São Paulo, USP, 1997.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí: Fontura, 2006.

- GARCIA R.M.E. **A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência. uma questão histórica.** Caxambu. ANPED, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas – SP: Autores associados, 2006.
- KUENZER, Acácia. **A formação de educadores: Novos desafios para as faculdades de educação.** Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, 1998.
- LATÂNCIA, Maria da Penha. **Aspecto Motor X Aspecto psicológico na deficiência física: Uma sugestão de integração.** Jundiaí, 2001.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** SP: Moderna, 2003.
- MEC, SEESP. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais;** Org. Maria Salete, Fábio Aranha. Brasília, 2003.
- MINTO, Cesar. **Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação- do MEC e proposta da sociedade brasileira.** Campinas, UNICAMP, 2000.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.
- SANCHES, Isabel R. **Necessidades educativas especiais e apoios complementares no cotidiano do professor.** Porto: Porto editora, 1996.
- STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto alegre: Artméd AS, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento das ações. Necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia.** In Obras Completas, Tomo V, Havana: Editorial Pueblo e educación, 1989.
- ANDRADE, Erci Gaspar da Silva. **Educação Inclusiva numa Perspectiva Humanizadara.** Brasília-DF, 2020.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

FULL-TIME EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR HOLISTIC HUMAN DEVELOPMENT.



DEYSE LIMA GUDIM DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em pós em psicopedagogia pela Faculdade FCE – Faculdade Campos Elíseos (2013); Pós em AEE – Atendimento Educacional Especializado (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Prefeitura de São Paulo (desde 2019).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a Educação em Tempo Integral como uma política pública voltada à formação integral do estudante, articulando o tempo e o espaço escolares a uma proposta educativa que promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, ético e cultural. A partir de uma análise teórica e documental, o estudo aborda os fundamentos legais, as concepções pedagógicas e os desafios para a efetivação dessa modalidade no contexto brasileiro. São destacados autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Gadotti, além de documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). A pesquisa evidencia que a Educação em Tempo Integral requer um projeto pedagógico integrado, formação docente continuada, gestão democrática e diálogo entre escola, família e comunidade. Por fim, reflete-se sobre as práticas e os desafios para a consolidação de uma educação pública de qualidade, equitativa e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Tempo Integral; Formação Humana; Políticas Públicas; Escola Contemporânea.

ABSTRACT

This article aims to discuss Full-Time Education as a public policy focused on the comprehensive education of students, articulating school time and space with an educational proposal that promotes cognitive, affective, social, ethical, and cultural development. Based on a theoretical and documentary analysis, the study addresses the legal foundations, pedagogical conceptions, and challenges for the implementation of this modality in the Brazilian context. Authors such as Anísio Teixeira, Paulo Freire, and Gadotti are highlighted, as well as official documents such as the Federal Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB nº 9.394/1996), and the National Education Plan (PNE 2014–2024). The research shows that Full-Time Education requires an integrated pedagogical project, continuous teacher training, democratic management, and dialogue between school, family, and community. Finally, we reflect on the practices and challenges for consolidating a quality, equitable, and empowering public education.

KEYWORDS: Comprehensive Education; Full-Time Education; Human Development; Public Policies; Contemporary School.

INTRODUÇÃO

A Educação em Tempo Integral constitui uma das propostas mais relevantes das políticas educacionais contemporâneas voltadas à democratização do ensino e à formação humana integral. Essa modalidade propõe a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola e, mais do que isso, a reorganização do currículo e das práticas pedagógicas de modo a articular diferentes dimensões do desenvolvimento: intelectual, social, cultural, física e emocional.

A proposta se fundamenta na compreensão de que o tempo ampliado deve estar a serviço de um projeto pedagógico integrado e significativo, e não apenas de uma extensão do tempo convencional. O problema central deste estudo é compreender como transformar o tempo integral em uma oportunidade efetiva de formação integral, e não apenas em uma ampliação quantitativa da jornada escolar.

O objetivo geral é analisar a Educação em Tempo Integral sob a perspectiva teórico-pedagógica e política, destacando seus fundamentos, potencialidades e desafios. Os objetivos específicos são: (1) compreender os princípios legais e conceituais da Educação em Tempo Integral; (2) identificar os principais desafios para sua efetivação; (3) refletir sobre práticas pedagógicas e estratégias que favoreçam a formação integral do estudante.

A relevância deste estudo está em contribuir para a reflexão crítica sobre os rumos da educação pública brasileira, especialmente em um contexto de desigualdades sociais, no qual a escola precisa assumir o compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano e com a transformação social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação em Tempo Integral encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 205). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Artigo 34, determina que a jornada escolar no ensino fundamental deve ter, progressivamente, a ampliação da duração do tempo diário de permanência do aluno na escola, de forma a alcançar o tempo integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em sua Meta 6, estabelece como objetivo oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Essa meta reforça o compromisso do Estado com uma formação mais ampla e com a redução das desigualdades de oportunidades educacionais.

A Política Nacional de Educação Integral (MEC, 2013) e o Programa Mais Educação representam marcos importantes na tentativa de consolidar a proposta em âmbito nacional. Ambos propõem a articulação entre currículo, tempo e espaço escolar, priorizando experiências que dialoguem com o território, com a cultura local e com as necessidades da comunidade.

De acordo com Anísio Teixeira (1959), pioneiro na defesa da escola pública e integral, a ampliação da jornada escolar deve garantir experiências formativas diversificadas, nas quais o aluno seja agente ativo de sua aprendizagem. A escola deve se constituir como espaço de vida, convivência e experimentação, favorecendo o desenvolvimento integral.

Já Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação. Nesse sentido, o tempo integral deve possibilitar práticas pedagógicas que promovam a autonomia, o diálogo e a criticidade. O autor defende a educação como prática de transformação social, o que implica que o tempo ampliado precisa estar associado a um projeto emancipador, e não apenas a atividades complementares desconectadas da realidade do estudante.

Gadotti (2009) reforça que a Educação Integral deve ser entendida como “educação ao longo da vida”, integrando tempos e espaços de aprendizagem formais e não formais, escolares e comunitários. Para o autor, o tempo integral não se resume ao espaço físico da escola, mas à articulação de saberes e experiências que formam o sujeito em sua totalidade.

Assim, a Educação em Tempo Integral se sustenta em uma base legal sólida e em uma concepção pedagógica humanizadora, que visa superar o modelo tradicional fragmentado e conteudista, promovendo uma formação que contemple todas as dimensões da vida humana.

PERSPECTIVA TEÓRICA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A proposta de Educação Integral está diretamente associada às teorias do desenvolvimento humano que compreendem o sujeito como um ser completo, cuja formação envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e corporais. Essa concepção dialoga com diferentes correntes teóricas que,

embora partam de fundamentos distintos, convergem ao defender que o desenvolvimento ocorre por meio da interação ativa do indivíduo com o meio, com os outros e consigo mesmo.

Vygotsky (1991), ao discutir a centralidade das interações sociais no processo de aprendizagem, destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá pela mediação do outro e pela participação em práticas culturais significativas. A zona de desenvolvimento proximal, conceito central em sua teoria, indica que o aprendizado ocorre quando o estudante é desafiado em um contexto colaborativo. Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral potencializa essas condições ao ampliar as oportunidades de convivência, de diálogo, de projetos coletivos e de situações de mediação intencional, favorecendo aprendizagens mais complexas e contextualizadas.

Piaget (1978), por sua vez, enfatiza o papel da ação, da experimentação e da construção ativa do conhecimento. O desenvolvimento cognitivo, segundo o autor, se dá a partir da interação entre os esquemas mentais e as experiências que o sujeito vivencia enquanto age sobre o mundo. Assim, o tempo ampliado na escola não deve significar apenas uma extensão da rotina tradicional, mas sim a criação de oportunidades diversificadas de exploração, investigação e descoberta. Ambientes múltiplos — como ateliês, espaços de construção, leitura, movimento e natureza — estimulam a autonomia intelectual e a resolução de problemas, aspectos fundamentais da epistemologia genética. Henri Wallon (1968), ao introduzir a afetividade como elemento estruturante do desenvolvimento humano, amplia a compreensão sobre a formação integral ao defender que emoção, movimento e cognição são dimensões indissociáveis. A Educação em Tempo Integral, nesse contexto, deve favorecer práticas que valorizem a expressão das emoções, a vivência corporal, a brincadeira, a arte e a interação social, reconhecendo que o estudante aprende com o corpo inteiro e não apenas pela via racional.

Complementarmente, autores contemporâneos como Morin (2000) e Alarcão (2010) reforçam a necessidade de uma educação que articule saberes, considere a complexidade humana e promova experiências formadoras em sua totalidade. Uma escola organizada em tempo integral tem maior possibilidade de romper com a fragmentação disciplinar, promover projetos interdisciplinares e estruturar rotinas que respeitem diferentes ritmos e modos de aprender.

Assim, a Educação em Tempo Integral não se restringe ao aumento da jornada escolar. Ela implica a reorganização qualificada dos tempos e espaços pedagógicos, de forma a favorecer percursos educativos que integrem dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e corporais do estudante. Trata-se de uma proposta que amplia horizontes, diversifica experiências e reconhece que o desenvolvimento humano se dá em múltiplos contextos, todos eles fundamentais para a formação integral do sujeito.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A efetivação da Educação em Tempo Integral demanda uma reorganização profunda do trabalho pedagógico, superando estruturas fragmentadas e centradas exclusivamente em conteúdos

disciplinares. A jornada ampliada deve se orientar por princípios de integração curricular, interdisciplinaridade, centralidade da criança e contextualização das aprendizagens, de forma a promover experiências formativas diversificadas e coerentes com a concepção de desenvolvimento integral.

Nesse modelo, o tempo passa a ser compreendido como elemento pedagógico, não apenas como quantidade, mas como qualidade das interações, das escolhas metodológicas e da organização dos espaços. Assim, práticas e estratégias específicas ganham relevância:

- Diversificação de espaços educativos

A ampliação do tempo escolar requer a ampliação dos lugares de aprender. Ateliês de artes, espaços de construção, jardins sensoriais, bibliotecas interativas, laboratórios de ciências, cozinhas experimentais, parques, quadras, hortas e ambientes externos tornam-se cenários de investigação, expressão e criação. Esses espaços permitem que as crianças explorem diferentes linguagens — corporal, artística, científica, tecnológica — e vivenciem aprendizagens em situações reais e significativas.

- Propostas interdisciplinares e experiências integradas

A interdisciplinaridade é um eixo estruturante da Educação Integral. Em vez de conteúdos isolados, busca-se a construção de projetos que articulem artes, ciências, tecnologia, leitura, cultura digital, movimento e meio ambiente. Essas propostas favorecem a resolução de problemas, a curiosidade investigativa e a criatividade, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre áreas do conhecimento e compreendam fenômenos de forma mais ampla e contextualizada.

- Projetos de vida e protagonismo estudantil

O protagonismo estudantil é uma diretriz fundamental nesse modelo. A escola passa a apoiar o estudante na construção de seu projeto de vida, oferecendo espaços de escuta, diálogo e expressão das escolhas pessoais. Oficinas, rodas de conversa, tutoria, mentorias e projetos autorais fortalecem a autonomia e a responsabilidade, permitindo que as crianças e adolescentes se reconheçam como participantes ativos de seu processo formativo.

- Formação docente contínua e colaborativa

A Educação em Tempo Integral requer que professores e demais profissionais desenvolvam novas competências relacionadas à gestão do tempo pedagógico, metodologias ativas (como investigação, experimentação e aprendizagem baseada em projetos), práticas de observação, registro, acompanhamento do desenvolvimento e trabalho colaborativo. A formação precisa ser permanente, reflexiva e articulada ao cotidiano da escola, promovendo uma cultura profissional capaz de sustentar a inovação pedagógica.

- Parceria com a comunidade e articulação intersetorial

O território passa a ser extensão da escola. Instituições culturais, equipamentos públicos, praças, museus, centros esportivos, universidades e organizações da sociedade civil tornam-se parceiros no desenvolvimento de experiências educativas. A relação com as famílias é reforçada, valorizando

saberes comunitários, fortalecendo vínculos e ampliando o sentido social da escola. Essa perspectiva reconhece o caráter coletivo da formação humana.

Essas práticas favorecem aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do sujeito, como afirmam Gadotti (2009) e Coelho (2012), ao defender que o tempo integral deve garantir experiências estéticas, éticas, corporais e intelectuais que deem sentido à vida escolar e promovam a ampliação do repertório cultural e emocional das crianças.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços conceituais e legais, a implementação da Educação em Tempo Integral no Brasil ainda enfrenta desafios estruturantes. Entre os principais, destacam-se:

- **Infraestrutura escolar insuficiente**

Muitas escolas não dispõem de espaços adequados para propostas diversificadas, como ateliês, áreas verdes, laboratórios ou ambientes externos de exploração. A ampliação da jornada exige também reconfiguração de mobiliário, organização de ambientes e investimento em materiais pedagógicos.

- **Escassez de recursos humanos e materiais**

A oferta de novas oficinas, atividades e projetos depende de equipes ampliadas e multidisciplinares. A ausência de profissionais de áreas como artes, esportes, tecnologia ou mediadores culturais dificulta a execução de uma proposta integral.

- **Formação docente insuficiente**

A transformação do tempo escolar requer práticas pedagógicas inovadoras, e a formação inicial nem sempre contempla metodologias ativas, trabalho interdisciplinar, organização de tempos diferenciados ou acompanhamento integral do desenvolvimento. A formação continuada torna-se imprescindível para garantir coerência entre teoria e prática.

- **Descontinuidade das políticas públicas**

Mudanças de gestão, ausência de financiamento estável e fragilidade na articulação entre municípios, estados e União podem comprometer a continuidade e a qualidade da política de tempo integral. A permanência das ações depende de marcos legais, pactuação federativa e priorização orçamentária.

- **Dificuldade em integrar tempos, espaços e currículos**

Um dos desafios mais complexos é superar a lógica de “mais do mesmo”, evitando que o período ampliado reproduza a rotina tradicional. Integrar tempos pedagógicos requer planejamento coletivo, clareza de objetivos formativos e alinhamento entre currículo, práticas e avaliação.

PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA POLÍTICA

Para que a Educação em Tempo Integral se consolide como política de Estado e avance na garantia do direito à educação de qualidade, alguns caminhos se destacam:

- Investimento contínuo em infraestrutura e recursos humanos;

- Programas de formação docente que articulem teoria e prática;
- Gestão democrática, com participação de professores, estudantes e famílias;
- Fortalecimento das redes de proteção e articulação intersetorial (assistência, cultura, esporte, saúde);
- Currículos mais flexíveis, integradores e centrados nos sujeitos;
- Monitoramento e avaliação permanentes das ações.

A perspectiva futura é que a Educação em Tempo Integral se torne referência de qualidade social, com foco na equidade, na inclusão e na formação humana integral, contribuindo para transformar trajetórias escolares e ampliar oportunidades de desenvolvimento pleno para crianças, adolescentes e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Tempo Integral é uma proposta que resgata o ideal de formação plena do ser humano, defendido por educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire. Para Anísio Teixeira, a escola deveria ser um espaço de vida, cultura e experiência, no qual a criança pudesse se desenvolver em todas as suas dimensões — física, intelectual, emocional e social. Já Paulo Freire enfatiza a educação como prática de liberdade, defendendo processos pedagógicos que promovam criticidade, autonomia e participação ativa dos sujeitos na leitura e transformação do mundo. Assim, a ampliação do tempo escolar não se justifica apenas pelo aumento da permanência dos estudantes na escola, mas pela ampliação da qualidade, da diversidade e do sentido formativo das experiências educativas.

Nessa perspectiva, a Educação em Tempo Integral busca ampliar oportunidades de aprendizagem e democratizar o acesso a bens culturais, científicos e artísticos historicamente negados às populações mais vulnerabilizadas. A escola passa a assumir um papel central na garantia do direito à educação integral, entendendo que o desenvolvimento humano é multidimensional e acontece em diferentes tempos, espaços, linguagens e relações.

Contudo, para que o tempo integral cumpra sua função emancipadora, é imprescindível repensar a organização curricular em direção a modelos mais flexíveis, interdisciplinares e centrados no estudante. Isso implica abandonar a lógica de compartimentalização do conhecimento e construir percursos formativos que articulem saberes, valorizem projetos, favoreçam a investigação, o trabalho coletivo, a criatividade e a expressão em múltiplas linguagens. A reorganização curricular deve considerar também os interesses, ritmos, necessidades e realidades socioculturais dos estudantes, assumindo uma postura que respeite a diversidade e promova inclusão real.

Outro aspecto essencial é o investimento consistente na formação dos educadores. Professores, monitores, coordenadores e demais profissionais necessitam desenvolver competências relacionadas à gestão do tempo pedagógico, mediação de conflitos, metodologias ativas, observação e registro, criação de ambientes acolhedores e organização de experiências integradoras. A formação

precisa ser permanente, crítica e colaborativa, permitindo que os educadores compreendam o papel da escola na perspectiva da educação integral e se apropriem de práticas inovadoras capazes de transformar o cotidiano escolar.

Garantir condições institucionais adequadas também é crucial: infraestrutura diversificada, materiais pedagógicos, equipe ampliada, planejamento coletivo, parcerias com instituições culturais e apoio da gestão pública. A escola deve se tornar um espaço de convivência, escuta, criação e participação, no qual o estudante seja reconhecido como sujeito de direitos e protagonista de seu processo formativo. Ambientes como ateliês, bibliotecas vivas, áreas externas, hortas, cozinhas pedagógicas e espaços de experimentação fortalecem as múltiplas linguagens e ampliam as possibilidades de aprendizagem. Mais do que uma política educacional, a Educação em Tempo Integral representa um compromisso ético e social com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Ela coloca em evidência a necessidade de uma escola que ultrapasse a transmissão de conteúdos e se comprometa com a formação crítica, estética, ética, emocional e cultural dos estudantes. Nesse sentido, a proposta de tempo integral se configura como um caminho estratégico para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, na qual todos tenham acesso às condições necessárias para desenvolver plenamente seu potencial e exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um Direito. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1959.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: Estampa, 1968.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

Graduação em História pela Faculdade UNICV (2025).

RESUMO

O presente trabalho explora a inclusão de crianças atípicas na educação infantil, com o objetivo de compreender como práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender a essa diversidade garantindo uma experiência educacional equitativa e enriquecedora para todos os discentes. A inclusão de crianças com necessidades especiais é um aspecto crucial da educação contemporânea, demandando um olhar atento sobre as estratégias e práticas que promovem um ambiente escolar acessível e eficaz. A pesquisa também destaca a necessidade de adaptar os currículos e práticas pedagógicas. O currículo inclusivo das instituições deve ser flexível, com recursos didáticos e metodológicos que eliminem barreiras ao aprendizado. Isso inclui a criação de materiais e estratégias de ensino que se ajustem às diversas formas de aprendizagem e a construção de um ambiente escolar que celebre as diferenças, promovendo a participação de todos os educandos. Para que a inclusão dessas crianças seja bem-sucedida, é necessário que a instituição adote uma abordagem dinâmica e adaptativa. A melhoria da qualidade da educação está fortemente ligada à capacidade da instituição de reconhecer e atender às necessidades individuais de cada um. Isso exige não apenas a formação contínua dos educadores e a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a criação de um ambiente que favoreça a interação social e o desenvolvimento cognitivo de todos os discentes. A adoção de práticas inclusivas deve ser vista não apenas como uma exigência legal, mas como uma

oportunidade para enriquecer o processo educacional e promover uma sociedade mais justa e inclusiva

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Aprendizagem; Práticas; Inclusiva.

ABSTRACT

This paper explores the inclusion of atypical children in early childhood education, aiming to understand how pedagogical practices can be adapted to meet this diversity, ensuring an equitable and enriching educational experience for all students. The inclusion of children with special needs is a crucial aspect of contemporary education, demanding careful attention to strategies and practices that promote an accessible and effective school environment. The research also highlights the need to adapt curricula and pedagogical practices. The inclusive curriculum of institutions must be flexible, with didactic and methodological resources that eliminate barriers to learning. This includes the creation of teaching materials and strategies that adapt to diverse learning styles and the construction of a school environment that celebrates differences, promoting the participation of all students. For the inclusion of these children to be successful, it is necessary for the institution to adopt a dynamic and adaptive approach. Improving the quality of education is strongly linked to the institution's ability to recognize and meet the individual needs of each child. This requires not only the continuous training of educators and the adaptation of pedagogical practices, but also the creation of an environment that fosters social interaction and the cognitive development of all students. The adoption of inclusive practices should be seen not only as a legal requirement, but as an opportunity to enrich the educational process and promote a more just and inclusive society.

Keywords: Inclusion; Education; Learning; Practices; Inclusive.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças atípicas na educação infantil é uma questão de grande relevância e urgência no campo educacional. A escolha deste tema está diretamente relacionada ao compromisso de compreender e discutir como o sistema educacional pode ser mais adaptado para receber, apoiar e desenvolver as potencialidades de crianças com características neurodiversas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e outras condições atípicas. Ao abordar essa questão, o objetivo é contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a inclusão efetiva dessas crianças, garantindo que a escola seja um espaço de respeito à diversidade desde os primeiros anos da vida escolar.

A importância deste estudo está na necessidade de repensar e aprimorar as práticas pedagógicas que, muitas vezes, ainda não são suficientemente inclusivas. A educação infantil é uma

etapa crucial para o desenvolvimento integral dos discentes, e promover a inclusão de crianças atípicas neste ambiente não só favorece o crescimento individual, mas também enriquece a dinâmica social do grupo. O tema é relevante para o campo educacional por contribuir com novas perspectivas sobre as transformações necessárias na educação para que ela seja, de fato, inclusiva e acessível para todos, proporcionando oportunidades equitativas de aprendizado e convivência.

O problema que norteia esta pesquisa é: de que forma a inclusão de crianças atípicas pode ser promovida de maneira eficiente nas instituições de educação infantil? Essa questão direciona a investigação para a análise dos desafios enfrentados pelos educadores e pelas escolas na implementação de práticas inclusivas, além de buscar estratégias que promovam um ambiente mais acessível e acolhedor para essas crianças. A pesquisa visa compreender como o processo de inclusão pode ser melhorado, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também nas políticas e práticas escolares.

Os objetivos deste estudo incluem, de forma geral, analisar as práticas de inclusão de crianças atípicas na educação infantil e avaliar sua efetividade para o desenvolvimento dos discentes. Os objetivos específicos são: a) Identificar as principais barreiras enfrentadas pelas escolas no processo de inclusão; b) Analisar a visão dos educadores sobre a aplicação de práticas inclusivas no cotidiano escolar; c) Examinar a atuação das políticas públicas voltadas para a inclusão na educação infantil; d) Propor alternativas pedagógicas que possam melhorar as práticas de inclusão. A pesquisa será desenvolvida por meio de uma análise de textos acadêmicos, artigos científicos e documentos institucionais oferecendo uma base teórica sólida para discutir e propor melhorias nas práticas de inclusão.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças atípicas na educação infantil é um tema amplamente explorado na literatura atual, refletindo a crescente preocupação com práticas educacionais que atendam à diversidade das necessidades dos alunos. Estudos recentes de Silva (2022), Colombo (2023), Viana (2020), Araújo, Santos e Borges (2021), Almeida (2023) e Borges (2023) oferecem valiosas pesquisas sobre como promover a inclusão efetiva dessas crianças, destacando as práticas, desafios e estratégias envolvidas.

Conforme discutido por Silva (2022), a necessidade de adaptações contínuas nas práticas pedagógicas é crucial para atender às demandas das crianças atípicas. A abordagem deve ser personalizada, levando em consideração as especificidades individuais de cada aluno. A pesquisa de Silva revela que a flexibilidade curricular e a implementação de adaptações são essenciais para garantir a participação ativa das crianças nas atividades escolares. As adaptações curriculares não apenas facilitam a inclusão, mas também asseguram que os alunos possam se envolver de maneira significativa no ambiente escolar.

Silva (2022) também destaca o uso de recursos visuais e atividades sensoriais como ferramentas eficazes para melhorar a compreensão e a participação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estes métodos, amplamente adotados por educadores, demonstram como a personalização das atividades pode promover a inclusão e facilitar a interação dos alunos com o conteúdo educacional.

No âmbito das tecnologias assistivas, Almeida (2023) explora como ferramentas tecnológicas, como aplicativos de comunicação e dispositivos de apoio à aprendizagem, têm sido utilizadas para melhorar a interação e o desempenho acadêmico dos alunos atípicos. As tecnologias assistivas oferecem suporte na superação de barreiras comunicacionais e na personalização do ensino, uma vez que muitas crianças com TEA respondem positivamente a estímulos visuais. De acordo com Mendes (2024), essas ferramentas têm se mostrado eficazes na inclusão escolar, potencializando a comunicação e a aprendizagem dos alunos.

O papel fundamental da formação contínua dos docentes é enfatizado por Colombo (2023), que ressalta a importância de programas de formação que abordem estratégias inclusivas específicas para o autismo. A maioria dos educadores ainda se sente despreparada para lidar com situações de inclusão, indicando uma necessidade urgente de formação contínua que prepare os professores para enfrentar os desafios da inclusão. Cursos de especialização e formação prática têm demonstrado eficácia na preparação dos profissionais para lidar com as necessidades específicas das crianças com TEA, conforme observado em instituições que oferecem essas formações. As escolas devem direcionar seus profissionais para aperfeiçoar suas práticas para que tanto a instituição quanto os profissionais estejam preparados e qualificados para práticas apropriadas:

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

O levantamento acima aborda a necessidade das instituições na criação de propostas inclusivas de se adaptarem às diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, ajustando suas práticas pedagógicas e currículos para promover uma educação de qualidade para todos. Onde revela a importância de uma abordagem flexível, em que as instituições reconheçam e respondam aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Os autores também destacam que a inclusão não se limita à inserção física do aluno, mas exige um esforço contínuo de modernização do ensino e aperfeiçoamento dos educadores. Reforçando que a inclusão requer novas posturas institucionais, envolvendo a reestruturação das

condições educacionais, o uso de recursos adequados e a construção de parcerias com as comunidades para que a diversidade seja respeitada e atendida de maneira efetiva.

Oliveira (2021) complementa que a formação contínua é essencial para garantir que os professores estejam preparados para aplicar metodologias inclusivas e promover a integração dos alunos. Costa (2022) reforça a importância das adaptações curriculares, afirmando que estas são fundamentais para atender às necessidades individuais dos alunos com autismo, permitindo acesso equitativo ao conhecimento.

Arantes (2019) destaca a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para promover a inclusão, sublinhando que o papel do educador deve ser central na criação de um ambiente de aprendizagem adaptado e acolhedor. A inclusão de crianças com necessidades especiais exige uma abordagem que considere as especificidades de cada aluno, utilizando recursos visuais, tecnologias assistivas e atividades sensoriais. Para completar esse apontamento do pesquisador, é possível notar que diversos autores falam de formação especializadas e da importância dela, principalmente quando se trata de educação e inclusão:

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

Os autores chamam atenção para a necessidade de os profissionais da educação possuírem uma formação especializada quando se trata da inclusão de crianças com autismo. Esse preparo permite que os educadores compreendam as características e necessidades específicas desses educandos, facilitando sua integração no ambiente escolar.

Eles ressaltam que essa capacitação deveria ocorrer ainda durante a formação inicial dos docentes, principalmente para aqueles que atuam no ensino fundamental. Enfatizando que a inclusão efetiva exige mais do que boa vontade, sendo necessário um conhecimento técnico que oriente práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças que se encontram dentro do espectro.

As práticas e formações são importantes principalmente no envolvimento de abordagem individuais e no entendimento das particularidades e individualidade de cada criança, segundo Viana (2020) é possível observar que, devido à diversidade nas manifestações do autismo, é crucial adotar uma abordagem individualizada. A personalização das estratégias educacionais e o uso de Planos de Ensino Individualizados (PEI) têm mostrado ser ferramentas valiosas para atender às necessidades específicas dos alunos.

A colaboração entre escola e família é destacada por Araújo, Santos e Borges (2021), que apontam que a comunicação eficaz entre educadores e responsáveis contribui significativamente

para o desenvolvimento das crianças. Reuniões regulares e o uso de agendas de comunicação diária promovem uma maior consistência entre o ambiente escolar e doméstico, facilitando o progresso das crianças com TEA. Almeida (2023) também afirma que a parceria entre escola e família é essencial para o sucesso da inclusão, facilitando a troca de informações e o alinhamento das estratégias educativas.

Borges (2023) argumenta que a inclusão requer uma abordagem multidisciplinar, com a colaboração entre psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A presença de equipes multidisciplinares nas escolas, ou o envolvimento de profissionais externos, promove uma abordagem integrada e eficaz para atender às necessidades complexas das crianças.

O filósofo Carlos Henrique da Silva (2020) destaca que a presença de equipes multidisciplinares é fundamental para o sucesso da inclusão escolar de crianças com TEA, permitindo uma abordagem personalizada e integrada das necessidades educacionais especiais.

A legislação brasileira, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, incluindo o autismo, nas escolas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 (Lei nº 9.394/96) reforça a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades dos alunos.

A LDBN defende a inclusão na educação infantil, é possível observar no Artigo 4º. Onde estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com cada etapa do desenvolvimento da pessoa e suas necessidades educacionais especiais, ofertando, inclusive, educação especial para aqueles que apresentarem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Abaixo será apontado algumas dessas leis:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

Os levantamentos acima apresentam princípios fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva. O primeiro ponto trata da necessidade de garantir que todos os discentes tenham acesso ao ensino regular, participem ativamente e recebam suporte individualizado conforme suas necessidades. O segundo princípio destacado é a importância da educação especial como uma ação transversal no ensino regular, ou seja, que permeie todas as etapas da educação.

Sendo dessa forma essencial desenvolver recursos pedagógicos que eliminem as barreiras que dificultam o aprendizado, conforme o terceiro ponto. O último princípio assegura a continuidade

dos estudos em outros níveis e modalidades, reforçando o compromisso de que a inclusão se mantenha ao longo de toda a jornada educacional. Essas diretrizes apontam para um sistema educacional mais equitativo, no qual todas as crianças possam se desenvolver plenamente.

Um ambiente escolar inclusivo deve ser acolhedor e acessível, promovendo a interação social e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A infraestrutura física deve garantir segurança e os materiais didáticos devem ser diversificados, conforme necessário. A inclusão educacional deve garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educativo enriquecedor, respeitando suas diferenças e promovendo uma aprendizagem significativa, pensando em um todo, pensando nas necessidades de cada discente.

Pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ou são os conteúdos mais importantes que o processo educativo? Ao educador faz-se necessário observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6).

Os autores questionam a centralidade dos conteúdos no currículo, sugerindo que os processos educativos devem ir além da simples transmissão de informações, especialmente no caso dos discentes atípicos. Eles destacam a importância de o educador observar as necessidades específicas desses estudantes e refletir sobre como o currículo pode ser ajustado para contribuir com o desenvolvimento cognitivo deles. Essa abordagem sugere que, mais do que focar apenas nos conteúdos, os professores devem adaptar as suas práticas pedagógicas para que o aprendizado se alinhe às capacidades e potencialidades de cada aluno, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ensinar é criar condições para que todos os alunos possam explorar e desenvolver suas capacidades, independentemente de suas diferenças. A educação deve ser um meio para conscientizar e empoderar os alunos, garantindo que a prática pedagógica seja adaptada às necessidades de cada um. Em um contexto inclusivo, é crucial que os educadores reconheçam e atendam às particularidades dos alunos, oferecendo apoio e recursos que permitam a todos participar do processo educativo de maneira equitativa (FREIRE, 1970, p. 102).

Ferreira (2011) afirma que a Educação Especial está garantida nas leis educacionais brasileiras, fundamentando-se nos princípios da integração, normalização, simplificação, interiorização e participação. Uma instituição de qualidade deve oferecer espaços de aprendizagem que contemplem recursos metodológicos variados, incluindo atividades lúdicas, que têm mostrado eficácia no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

Autores como Montessori (1965), Rosamilha (1979), Cunha (1998), Maluf (2003), Dalabona e Mendes (2004), Kishimoto (2004) e Antunes (2005; 2006) têm demonstrado a eficácia do lúdico na aprendizagem. As práticas lúdicas oferecem oportunidades para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, promovendo a inclusão e a aceitação entre os alunos.

A inclusão na Educação Infantil é um desafio complexo, especialmente quando muitas crianças não possuem diagnóstico na chegada à escola. No entanto, a escola deve promover a inclusão, criando estratégias que facilitem o processo de aprendizagem. Como Montoan (2007) ressalta, a inclusão é um desafio que melhora a qualidade da educação, exigindo que a escola aprimore suas práticas para atender às diferenças:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTTOAN, 2007, p. 45).

Nesse caso a autora aponta que a inclusão representa um desafio significativo para as escolas regulares, mas que, quando adequadamente abordado, pode levar a melhorias substanciais na qualidade da educação oferecida. A citação sugere que, para que os alunos com deficiência tenham pleno acesso à educação, é crucial que as instituições se ajustem e aperfeiçoem suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos discentes.

Assim, ao enfrentar esses desafios, as instituições não só promovem a inclusão, mas também elevam o padrão educacional geral, beneficiando todos os estudantes e contribuindo para uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade.

A formação contínua dos educadores deve ser vista como um processo de reflexividade crítica e construção permanente da identidade profissional. É fundamental investir na formação dos professores, garantindo que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos. Viana (2002) observa que a criança deve ser vista como um ser ativo no processo de aprendizagem, e Freire (1997) enfatiza a importância da interação e troca na educação.

Aprendemos a pensar com o outro... Aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (FREIRE, 1997, p. 7).

O pesquisador aponta que o aprendizado é um processo profundamente social, onde a interação com outros desempenha um papel crucial. Ele argumenta que a construção do conhecimento acontece através da colaboração, onde indivíduos desenvolvem as suas habilidades de leitura e escrita ao trocar ideias e construir hipóteses em conjunto. Sugerindo que o verdadeiro avanço no aprendizado ocorre quando há uma dinâmica de ação e troca de perspectivas, reforçando a ideia de que a aprendizagem é movida pela interação e pelo confronto respeitoso de ideias, promovendo uma compreensão mais rica e complexa dos conteúdos, ou seja, a socialização no meio educacional.

O autor ainda aponta que:

A educação é um ato de criação e transformação, que deve ser orientado para a inclusão de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente de aprendizado onde cada um possa desenvolver seu potencial. A prática educativa deve ser baseada no diálogo constante e na interação, de modo que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, possam participar ativamente do processo de aprendizagem e construir conhecimento de forma colaborativa (FREIRE, 1970, p. 89).

Esse apontamento leva a análise do filósofo (Vygotsky 1978) que enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e como um ambiente inclusivo pode ajudar a transformar a aprendizagem em um processo mais eficaz para crianças atípicas.

O processo de internalização é uma transformação das ações externas em processos internos, e é essencial para o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem não ocorre isoladamente; ela é um processo mediado socialmente. As interações sociais desempenham um papel crucial na formação dos processos mentais internos, e, portanto, um ambiente educacional que promove a interação social é vital para o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

Trazendo outro levantamento do autor (FREIRE, 1970) onde ele enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas adaptativas para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham a oportunidade de participar e se desenvolver plenamente no ambiente escolar:

Ensinar é criar condições para que todos os alunos possam explorar e desenvolver suas capacidades, independentemente de suas diferenças. A educação deve ser um meio para conscientizar e empoderar os alunos, garantindo que a prática pedagógica seja adaptada às necessidades de cada um. Em um contexto inclusivo, é crucial que os educadores reconheçam e atendam às particularidades dos alunos, oferecendo apoio e recursos que permitam a todos participar do processo educativo de maneira equitativa. (FREIRE, 1970, p. 102).

Em suma, a inclusão de crianças atípicas na educação infantil representa um desafio significativo e uma oportunidade valiosa para o sistema educacional. A efetiva inclusão vai além do simples acesso físico à escola; trata-se de criar um ambiente onde todas as crianças possam aprender, crescer e prosperar. A implementação de práticas inclusivas eficazes, a formação contínua dos professores, o uso de tecnologias assistivas e a colaboração entre escola e família são essenciais para promover uma educação inclusiva e equitativa.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR

A inclusão escolar, especialmente na educação infantil, representa um dos maiores desafios e conquistas do sistema educacional contemporâneo. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas tornam-se o alicerce da transformação social, pois elas reconhecem e respeitam a singularidade de cada criança, permitindo que todas tenham acesso à aprendizagem e ao convívio social em igualdade de condições. O papel do educador é essencial nesse processo, já que ele atua como mediador do conhecimento e agente de humanização, criando um espaço onde o aprender e o conviver acontecem de forma integrada e afetiva.

A escola, como primeira instituição social que a criança frequenta, deve oferecer um ambiente acolhedor, sensível e comprometido com a diversidade. Para que isso ocorra, é necessário que os educadores adotem uma postura ética e reflexiva diante das diferenças. Segundo Paixão de Jesus, da Silva e Böck (2025, p. 83):

A ética do cuidado assume papel central na construção de ambientes escolares inclusivos para crianças autistas na educação infantil. Esse princípio não se restringe apenas à afetividade, mas se estende ao compromisso do educador com a escuta, a observação e a adaptação de suas práticas, reconhecendo as especificidades de cada aluno.

Essa visão evidencia que a inclusão não se resume à inserção física da criança com deficiência no espaço escolar, mas exige uma mudança de paradigma no modo como o ensino é planejado e executado. O professor precisa compreender que cada criança aprende de maneira única, e por isso deve diversificar suas estratégias, adaptando metodologias, recursos e linguagens para garantir a participação efetiva de todos.

De acordo com Reis, Duarte e Martins (2023, p. 261),

A educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar ainda enfrentam desafios estruturais que demandam articulação entre recursos, formação docente e práticas pedagógicas. É preciso compreender que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo contínuo que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Essa reflexão reforça que a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre professores, gestores, famílias e equipe de apoio. A prática inclusiva só se torna efetiva quando há colaboração, diálogo e compromisso coletivo com o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto essencial é o papel da formação docente. O professor é o principal agente transformador dentro da escola, e, portanto, deve estar preparado para lidar com a diversidade. Entretanto, muitos estudos apontam que ainda há lacunas significativas na formação inicial e continuada dos educadores. Freitas et al. (2021/2024, p. 42) afirmam que:

As contribuições dos artigos indicam ainda obstáculos para a garantia da inclusão escolar, sobretudo pelas dificuldades de infraestrutura e formação apropriada dos docentes para

atuarem na área. Observa-se que, embora haja políticas públicas voltadas para a inclusão, a realidade das escolas demonstra a necessidade urgente de capacitação e acompanhamento pedagógico.

A fala dos autores evidencia a importância da formação permanente como um caminho para fortalecer práticas inclusivas fundamentadas na reflexão e na pesquisa. Um educador que compreende as especificidades de seus alunos e domina diferentes metodologias é capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente democrático e participativo.

Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas demandam o uso de recursos diversificados, como o lúdico, as tecnologias assistivas e o ensino colaborativo. Segundo Santos et al. (2023, p. 350):

As práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares, têm apresentado resultados positivos quando as tecnologias assistivas são integradas ao cotidiano escolar, promovendo maior engajamento e interação. A ludicidade, nesse contexto, atua como mediadora do aprendizado e possibilita que a criança se expresse de forma autêntica e criativa.

Essa abordagem reforça que o brincar e o uso de tecnologias não são apenas ferramentas de ensino, mas caminhos de comunicação e expressão que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O lúdico torna-se um instrumento de inclusão, pois valoriza a subjetividade e o ritmo individual de cada estudante.

De modo semelhante, Teixeira (2023, p. 78) destaca o valor da afetividade e do trabalho em equipe na efetivação da inclusão escolar:

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: práticas pedagógicas e possibilidades do ensino colaborativo evidenciam que o cuidado e a colaboração entre docentes, equipe de apoio e família são fatores decisivos para promover o bem-estar e a aprendizagem das crianças atípicas. A construção de um ambiente acolhedor passa pela escuta sensível e pela valorização das diferenças como parte da identidade do grupo.

Essa perspectiva coloca a afetividade como eixo estruturante do trabalho docente, reforçando que o vínculo emocional entre professor e aluno é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. O educador, ao agir com empatia, respeito e paciência, cria condições para que a criança se sinta segura e capaz de participar ativamente das atividades escolares.

Paixão de Jesus, da Silva e Böck (2025, p. 84) reforçam essa ideia ao afirmarem que:

A prática inclusiva exige do educador uma postura de sensibilidade ética e política. É necessário reconhecer que cada criança é um ser de direitos, portador de saberes e potencialidades. Assim, o educador deixa de ser mero transmissor de conteúdos para tornar-se um mediador de experiências e um agente de transformação social.

Esse trecho sintetiza a essência da educação inclusiva: um ato político e humano que vai além do ensino formal e alcança a formação integral da pessoa. A escola, nesse sentido, é chamada a promover a convivência na diversidade, respeitando as diferenças como parte constitutiva da humanidade.

Outro elemento importante é a parceria entre escola e família. Reis, Duarte e Martins (2023, p. 263) ressaltam que:

Um dos desafios da gestão educacional é oferecer subsídios para a oferta da educação inclusiva nas escolas regulares; impedimentos como falta de infraestrutura, formação de professores e recursos financeiros são evidentes. É imprescindível que haja uma rede de apoio entre escola, família e comunidade para garantir a continuidade das ações inclusivas.

Essa relação de cooperação é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças e assegurar que a inclusão não se restrinja ao ambiente escolar, mas se estenda à vida cotidiana. A família, ao participar ativamente do processo educativo, contribui para o desenvolvimento afetivo e social da criança, além de reforçar a importância do acolhimento e do respeito mútuo.

Portanto, compreender as práticas pedagógicas inclusivas implica reconhecer que a inclusão não é apenas um ideal pedagógico, mas um compromisso ético e social. O educador, ao atuar com empatia, criatividade e responsabilidade, transforma o espaço escolar em um ambiente de escuta, partilha e acolhimento. Assim, promove-se uma educação que não exclui, mas amplia horizontes, respeitando o tempo, o modo e o ritmo de cada aprendiz.

A efetivação das práticas pedagógicas inclusivas depende, sobretudo, da capacidade do educador de reconhecer as diferentes formas de ser, aprender e se relacionar das crianças. A diversidade que compõe a sala de aula exige um olhar sensível e atento às singularidades, bem como a criação de um ambiente onde o erro, a curiosidade e a expressão individual sejam valorizados. Nessa perspectiva, a educação inclusiva não deve ser compreendida como uma metodologia isolada, mas como uma filosofia de trabalho que perpassa toda a ação pedagógica.

Segundo Santos (2025, p. 1290), em estudo recente sobre a realidade da inclusão na educação infantil brasileira:

Com base no Censo Escolar de 2023, observa-se avanços na ampliação do acesso e na matrícula de crianças com deficiência, mas ainda persistem desigualdades regionais, carência de infraestrutura e falta de preparo docente. A inclusão escolar, para além de uma meta política, deve ser um compromisso ético assumido por todos os profissionais da educação.

Essa afirmação reforça que a inclusão só se torna verdadeira quando transcende o discurso institucional e se traduz em ações concretas. As práticas inclusivas, portanto, devem ser construídas coletivamente e baseadas em uma escuta ativa das necessidades de cada criança.

Nesse cenário, o planejamento pedagógico ganha um papel estratégico. A inclusão só é possível quando o professor planeja suas aulas de maneira flexível, incorporando diferentes linguagens, ritmos e formas de participação. Como destacam Ayres, Grillo e Batista (2023, p. 270):

A política pública de inclusão escolar, quando alinhada à psicopedagogia, pode ampliar a equidade, mas ainda depende fortemente da operacionalização prática e formação profissional. O planejamento pedagógico precisa estar comprometido com a diversidade, respeitando os tempos e modos de aprender de cada aluno.

A formação continuada e a reflexão sobre a própria prática tornam-se, então, instrumentos essenciais de transformação. Um professor que se permite aprender com os desafios diários e com as experiências de seus alunos está em constante processo de aperfeiçoamento. A formação docente deve ir além do domínio técnico e alcançar a dimensão ética, afetiva e política da educação, pois, como afirma Nascimento (2024, p. 47):

A docência inclusiva exige do professor não apenas o conhecimento teórico das deficiências, mas a sensibilidade de compreender o aluno em sua totalidade, valorizando suas potencialidades e respeitando suas limitações. O ato de educar, nesse contexto, é também um ato de cuidar e de reconhecer o outro em sua dignidade.

Esse cuidado se expressa não apenas nas palavras, mas nas atitudes diárias: no tom de voz, na paciência diante das dificuldades, na disposição para escutar, no respeito ao silêncio e nas pequenas conquistas que precisam ser celebradas. O educador inclusivo é aquele que aprende a enxergar o invisível, as emoções, os gestos e os sentimentos que compõem o universo da criança.

O uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos também tem se mostrado um aliado importante nesse processo. O ambiente digital pode favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência quando utilizado de forma criativa e adaptada às suas necessidades. Conforme destaca Oliveira (2024, p. 211):

O uso de tecnologias digitais no contexto da educação inclusiva oferece novas possibilidades de participação e aprendizagem, desde que o professor compreenda que os recursos tecnológicos não substituem o afeto, o olhar e a presença pedagógica. A tecnologia deve ser um meio, e não um fim em si mesma.

Dessa forma, a inovação tecnológica deve caminhar lado a lado com a inovação humana o acolhimento, o diálogo e a escuta sensível. A prática inclusiva requer tanto a utilização de instrumentos pedagógicos modernos quanto a construção de relações empáticas e horizontais entre professores e alunos.

Outro ponto fundamental diz respeito à valorização da diferença como elemento formador do coletivo. Em um ambiente inclusivo, as crianças aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas

também valores humanos essenciais, como empatia, solidariedade e respeito. Como ressalta Teixeira (2023, p. 79):

A convivência entre crianças com e sem deficiência amplia o repertório social e emocional de todos os envolvidos, estimulando o respeito às diferenças e fortalecendo o sentimento de pertencimento. A escola torna-se, assim, um espaço de aprendizagem compartilhada, onde cada um contribui com o que tem de melhor.

Essa convivência é transformadora porque ensina que a diversidade não é obstáculo, mas potência. Cada criança traz consigo uma forma singular de ver o mundo, e essa pluralidade é o que torna o ambiente educativo rico e vivo. O papel do educador é criar condições para que todas as vozes sejam ouvidas, reconhecendo o valor de cada contribuição no processo de aprendizagem coletiva.

Em síntese, o educador que atua sob a perspectiva da inclusão é um agente de transformação social, pois sua prática transcende os limites da sala de aula e repercute na formação de uma sociedade mais justa e empática. Quando o professor acolhe, respeita e valoriza cada criança, ele planta sementes de equidade e cidadania que florescerão ao longo da vida dos alunos.

A prática inclusiva, quando efetivamente vivenciada, favorece o desenvolvimento de valores humanos essenciais, como solidariedade, empatia e respeito. Ela ensina não apenas conteúdos curriculares, mas também o significado de viver em sociedade, valorizando a diversidade como uma riqueza coletiva. Dessa forma, o educador se torna o protagonista de uma pedagogia transformadora, capaz de inspirar novas formas de aprender, conviver e ser no mundo.

Assim, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas inclusivas não apenas garantem o direito à educação, mas também promovem o desenvolvimento humano em sua dimensão mais profunda. A inclusão, portanto, é um projeto de humanidade e o educador, o principal condutor dessa construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível explorar de maneira aprofundada o processo de inclusão de crianças atípicas na educação infantil, considerando os desafios enfrentados por educadores e instituições no desenvolvimento de práticas que garantam a participação plena dessas crianças no ambiente escolar. A análise realizada destacou a importância de um olhar atento e preparado por parte dos profissionais da educação, evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo na adaptação de métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas dessas crianças. A proposta inicial de investigar as barreiras e facilidades desse processo foi amplamente explorada, gerando reflexões importantes sobre a inclusão no contexto educacional infantil.

As pesquisas realizadas indicaram que, embora haja um movimento crescente em direção à inclusão, persistem dificuldades estruturais e formativas que limitam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre os principais obstáculos identificados estão a carência de formação especializada para os professores, a falta de materiais e recursos adequados, além do suporte insuficiente por parte das políticas públicas. Os objetivos estabelecidos, como a identificação das dificuldades e a análise das práticas inclusivas, foram alcançados ao trazer à tona as questões centrais que afetam a inclusão de crianças atípicas, abrindo caminhos para discussões e práticas mais eficazes.

A investigação permitiu compreender que, apesar dos avanços, o problema de garantir uma inclusão eficaz para essas crianças ainda requer maior atenção e investimento. As soluções apontadas ao longo do estudo sugerem um reforço na formação de educadores, o desenvolvimento de políticas mais robustas e uma maior conscientização das famílias e da comunidade escolar. Dessa forma, os objetivos foram atingidos de maneira satisfatória, e o estudo oferece contribuições significativas ao campo educacional, embora a inclusão plena ainda exija um esforço contínuo e articulado entre todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2023.

ARAÚJO, J. P.; SANTOS, L. R.; BORGES, T. M. **Educação inclusiva e práticas colaborativas na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ARANTES, V. A. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas adaptadas**. São Paulo: Moderna, 2019.

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. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

CHAVES, R. L.; ABREU, F. S. **Currículo inclusivo e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

COLOMBO, P. R. **Formação docente e inclusão de crianças autistas**. Curitiba: CRV, 2023.

FERREIRA, W. B. **Educação Especial e políticas públicas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MONTESSORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1965.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2007.

PAIXÃO DE JESUS, J.; DA SILVA, S. C.; BÖCK, G. L. K. **A ética do cuidado como princípio da Educação Inclusiva para crianças autistas nos espaços de educação infantil**. Revista Teias de Conhecimento, v. 1, n. 5, p. 83-97, 2025.

REIS, R. L. D.; DUARTE, L. F. G.; MARTINS, I. C. **A educação inclusiva na Educação Infantil e a gestão escolar: uma revisão sistemática**. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 11, n. 20, p. 261-276, 2023.

SILVA, J. R. **Práticas inclusivas e o autismo na educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2022.

SILVA, M. A.; BROTHERHOOD, R. **Formação de professores e inclusão escolar**. Recife: UFPE, 2009.

SANTOS, C. L. A. dos; DOS ANJOS JR., C.; MILAN, D.; MAÇÃO CAMPOS, F. L. **Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares**. Revista Educar Mais, v. 7, p. 344-366, 2023.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 1-12, 2007.

VIANA, C. F. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas reflexivas**. São Paulo: Papirus, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA – ARTE RESISTÊNCIA E CULTURA

BRAZILIAN POPULAR MUSIC – ART, RESISTANCE, AND CULTURE



EDER JULIO MINEIRO

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) (2013), Graduação em História pela Universidade Cidade Verde (UNICV) (2023) Professor de Ensino Fundamental II – História na EMEF Professor Mailson Delane.

RESUMO

A Música Popular Brasileira (MPB) ocupa papel central como meio de reflexão crítica e instrumento de resistência, abordando temas como desigualdade social, racismo estrutural e afirmação da identidade negra. Ao longo da história, a música tem funcionado como uma linguagem de denúncia e também como ferramenta de valorização cultural, consolidando-se como um espaço de pertencimento coletivo. Este estudo analisa quatro canções que exemplificam diferentes dimensões dessa contribuição: “Diga Não”, de Bia Ferreira, e “Testando”, de Ellen Oléria, que evidenciam o genocídio da juventude negra, a violência policial e a vulnerabilidade das mulheres negras; e “Linda e Preta”, de Nara Couto, e “Menina Pretinha”, de MC Soffia, que reforçam o empoderamento, a autoestima e a valorização da ancestralidade africana. A análise das letras evidencia que, por meio da arte, artistas constroem narrativas que ampliam a visibilidade das experiências negras no Brasil, unindo denúncia e afirmação positiva. Dessa forma, a música assume um papel pedagógico, cultural e político, contribuindo não apenas para ressignificar dores históricas, mas também para fortalecer identidades e inspirar novas gerações. As canções selecionadas demonstram que a MPB e o rap se articulam como instrumentos de resistência e transformação, ao mesmo tempo em que reafirmam a dignidade, a cultura e a memória negra. Nesse sentido, o estudo reforça a importância da produção

musical como um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, em que a arte se torna ponte entre crítica social e afirmação da negritude.

Palavras-chave: Pertencimento; Racismo estrutural; Identidade negra; Música Popular Brasileira.

ABSTRACT

Brazilian Popular Music (MPB) occupies a central role as a means of critical reflection and an instrument of resistance, addressing themes such as social inequality, structural racism, and the affirmation of Black identity. Throughout history, music has functioned as a language of denunciation and also as a tool for cultural valorization, consolidating itself as a space of collective belonging. This study analyzes four songs that exemplify different dimensions of this contribution: "Diga Não" (Say No), by Bia Ferreira, and "Testando" (Testing), by Ellen Oléria, which highlight the genocide of Black youth, police violence, and the vulnerability of Black women; and "Linda e Preta" (Beautiful and Black), by Nara Couto, and "Menina Pretinha" (Little Black Girl), by MC Soffia, which reinforce empowerment, self-esteem, and the valorization of African ancestry. The analysis of the lyrics shows that, through art, artists construct narratives that broaden the visibility of Black experiences in Brazil, uniting denunciation and positive affirmation. In this way, music assumes a pedagogical, cultural, and political role, contributing not only to reinterpreting historical pain but also to strengthening identities and inspiring new generations. The selected songs demonstrate that MPB (Brazilian Popular Music) and rap are articulated as instruments of resistance and transformation, while reaffirming the dignity, culture, and memory of Black people. In this sense, the study reinforces the importance of musical production as a fundamental path to building a more just, plural, and inclusive society, in which art becomes a bridge between social critique and the affirmation of Blackness.

Keywords: Belonging; Structural racism; Black identity; Brazilian Popular Music.

INTRODUÇÃO

A Música Popular Brasileira (MPB) consolidou-se, ao longo do tempo, como um dos mais expressivos campos de produção artística e cultural do país, constituindo-se também como espaço de reflexão crítica acerca das contradições históricas e sociais do Brasil. Mais do que manifestação estética, a música tem funcionado como linguagem de denúncia, resistência e mobilização, principalmente quando articulada às experiências da população negra, historicamente submetida a processos de marginalização, exclusão e silenciamento. Nesse sentido, compreender a função social da música é reconhecer que a arte pode ultrapassar os limites do entretenimento e assumir um papel político, pedagógico e cultural, favorecendo a construção de identidades coletivas e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

A presença de artistas negros e negras na MPB e em gêneros afins, como o rap, evidencia um movimento de ressignificação das narrativas sobre negritude, ancestralidade e racismo estrutural. As canções, ao mesmo tempo em que retratam as dores de um povo marcado pelo genocídio da juventude negra e pela violência policial, também produzem discursos afirmativos que exaltam a beleza, a autoestima e a valorização da identidade afro-brasileira. Esse duplo movimento denúncia e afirmação torna a música um campo fértil para o debate acadêmico e para a formulação de práticas educativas mais inclusivas, capazes de promover uma pedagogia antirracista.

O objetivo geral deste estudo é discutir como a MPB e gêneros a ela relacionados se consolidam como ferramentas de reflexão crítica, denúncia social e empoderamento negro. De modo mais específico, busca-se:

- a) examinar canções que denunciam o racismo estrutural e a violência contra a população negra;
- b) analisar músicas que promovem o empoderamento e a autoestima da mulher e da juventude negra;
- c) relacionar essas produções artísticas com a luta por reconhecimento e valorização da identidade afro-brasileira.

A justificativa para a escolha do tema encontra-se na urgência de refletir sobre os discursos produzidos na música popular como meio de resistência e valorização cultural. O Brasil, país com o maior contingente populacional negro fora da África, ainda convive com altos índices de desigualdade racial, violência estrutural e genocídio da juventude negra. Nesse contexto, analisar produções musicais que abordam esses temas torna-se essencial para compreender os mecanismos de denúncia, mas também de reconstrução positiva da identidade negra. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar o letramento racial e musical, oferecendo subsídios tanto para a educação quanto para as práticas culturais e sociais.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho pode ser sintetizado na seguinte questão: *de que modo a Música Popular Brasileira, em diálogo com outras vertentes musicais, contribui para denunciar o racismo estrutural e, ao mesmo tempo, fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento da população negra no Brasil?*

Dessa forma, a introdução situa o leitor em um campo de estudos que articula música, identidade e crítica social, destacando que a análise das canções de Bia Ferreira, Ellen Oléria, Nara Couto e MC Soffia não se limita à apreciação estética, mas abrange também sua função política e pedagógica. O estudo pretende evidenciar como tais obras se inserem em uma tradição de resistência da música negra no Brasil, ao mesmo tempo em que reafirmam a potência da arte como caminho para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

A NECESSIDADE DE UM OLHAR DE PERTENCIMENTO POR MEIO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

A Música Popular Brasileira (MPB) sempre desempenhou um papel crucial como instrumento de reflexão crítica sobre a sociedade. Historicamente, diversos compositores utilizaram suas obras

para denunciar desigualdades sociais, injustiças e a marginalização de grupos historicamente explorados. Nesse contexto, gêneros como o rap têm se destacado por sua postura de denúncia e empoderamento da população negra, mas a MPB também vem oferecendo importantes contribuições nesse debate, por meio de artistas que, fora do universo do hip hop, buscam evidenciar a situação do negro na sociedade contemporânea (Pereira, 2019; Silva, 2021).

Este artigo pretende discutir o papel da música no reconhecimento e afirmação da identidade negra, utilizando quatro canções que abordam, de maneiras distintas, a vivência do negro no Brasil: “Menina Pretinha” de MC Soffia, “Linda e Preta” de Nara Couto, “Diga Não” de Bia Ferreira e “Testando” de Ellen Oléria. As duas primeiras trazem um enfoque no empoderamento negro, enquanto as últimas duas têm um caráter mais voltado à denúncia do racismo estrutural e da violência social.

DENÚNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL

Para iniciar a análise, é pertinente abordar as canções de denúncia, que expõem o racismo estrutural e o genocídio da população negra. Bia Ferreira, cantora, compositora e multiinstrumentista nascida em Carangola (MG), representa a chamada MPM (Música da Mulher Preta). Sua canção “Diga Não” denuncia o assassinato de cinco jovens negros na Chacina de Costa Barros (2015), em que foram disparados 111 tiros pela polícia. A música também dialoga com a produção de outros artistas negros que levantaram a bandeira da denúncia, como Elza Soares em “A Carne”, Marcelo Yuka e os Racionais MC’s, consolidando uma tradição de resistência negra na música brasileira (Fanon, 1952; Nogueira, 2018).

A denúncia de Bia Ferreira dialoga com a obra de Ellen Oléria, cantora, compositora e instrumentista nascida em Taguatinga (DF), que em “Testando” aborda o racismo estrutural e a vulnerabilidade da mulher negra na periferia. A canção retrata experiências reais de violência urbana e destaca como o cotidiano da população negra é atravessado por insegurança e discriminação, como evidenciado nos trechos:

“Não importa pôr roupa chique ou dar seu sobrenome
A mulherada já sabe o cotidiano da rua: anoiteceu?
Sozinha 'cê' não tá segura.”

E sobre o assalto que sofreu:

“Suor e choro, a noite é fria, pra esses lances
Ninguém nunca está preparado
Depois de um dia duro, meu corpo foi travado
Assalto à mão armada
Levaram o violão e o microfone emprestado.
Eu chorei, eu chorei.”
(Oléria, 2012)

Esses relatos artísticos evidenciam como o racismo estrutural e a violência social atingem de forma desproporcional a população negra, destacando a urgência de se criar espaços de pertencimento e reconhecimento (Fanon, 1952; Motta, 2020).

EMPODERAMENTO E AFIRMAÇÃO DA NEGRITUDE

Por outro lado, canções voltadas ao empoderamento negro ajudam a construir autoestima e pertencimento. Nara Couto, cantora, bailarina e compositora baiana, apresenta em “Linda e Preta” uma narrativa positiva sobre a beleza da mulher negra, desafiando os padrões eurocêtricos de beleza e promovendo a valorização da identidade afro-brasileira:

“Linda e preta, da cor da noite da Bahia

Preta, o dia te anuncia

Linda e preta, você você você virá.”

(Couto & Bittencourt, 2022)

Da mesma forma, MC Soffia, nascida em São Paulo, se destacou desde cedo com “Menina Pretinha”, rap que incentiva meninas negras a se reconhecerem belas e empoderadas, conectando-as à ancestralidade africana e à resistência cultural:

“Vou me divertir enquanto sou pequena

Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana

Como história de griô, sou negra

E tenho orgulho da minha cor.”

(Soffia, 2016)

A trajetória de Soffia evidencia como o letramento racial e a valorização da ancestralidade podem influenciar a formação de jovens negras conscientes e seguras de sua identidade (Nascimento, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dessas canções evidencia que a MPB, o rap e outros gêneros musicais constituem-se como ferramentas poderosas de reflexão crítica, denúncia e empoderamento. A música, ao mesmo tempo em que denuncia a violência policial, o racismo estrutural e as desigualdades históricas, também promove a afirmação da negritude, a valorização das ancestralidades e a construção de uma identidade coletiva de pertencimento. Nesse sentido, a arte se torna um espaço de disputa simbólica e de resistência, em que narrativas contra-hegemônicas desafiam os padrões sociais excludentes e abrem caminhos para novas possibilidades de reconhecimento e transformação social (Fanon, 1952; Silva, 2021; Nogueira, 2018).

Em um país que abriga o maior contingente de afrodescendentes fora do continente africano, torna-se imprescindível criar e fortalecer espaços que reconheçam, preservem e valorizem a cultura

negra. A música, nesse contexto, surge como veículo fundamental para a promoção da autoestima de meninas e meninos negros desde a infância, fornecendo referências positivas e resgatando memórias que foram historicamente apagadas ou marginalizadas. Tal processo é essencial não apenas para a formação de identidades individuais, mas também para o fortalecimento de um projeto coletivo de cidadania que considere a diversidade cultural como um valor constitutivo da sociedade brasileira.

Assim, artistas como Bia Ferreira, Ellen Oléria, Nara Couto e MC Soffia representam vozes fundamentais na luta contra a marginalização e no fortalecimento do protagonismo negro na música brasileira contemporânea. Suas obras transcendem o campo artístico e configuram-se como instrumentos pedagógicos, políticos e culturais, capazes de sensibilizar, conscientizar e mobilizar a sociedade. Nesse sentido, a arte não pode ser compreendida apenas como expressão estética, mas como um caminho potente para o resgate da dignidade, da cultura e da memória negra, reafirmando a música como um ato de resistência e como um horizonte de possibilidades para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- COUTO, Nara; BITTENCOURT, Marcus. *Linda e preta*. Salvador: Independente, 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com>. Acesso em: 28 set. 2025.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].
- FERREIRA, Bia. *Diga não*. São Paulo: Independente, 2015.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MOTTA, Ana Flávia. *Arte, resistência e identidade: vozes negras na música brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1994.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2018.
- OLÉRIA, Ellen. *Testando*. Brasília: Independente, 2012. Disponível em: <https://open.spotify.com>. Acesso em: 28 set. 2025.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Cultura e identidade negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

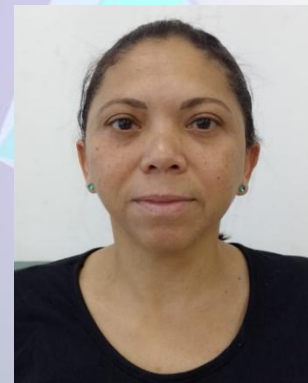
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: entre avanços e desafios*. Brasília: MEC, 2021.

SOFFIA, MC. *Menina pretinha*. São Paulo: Independente, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 28 set. 2025.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS SIMBÓLICOS

TEACHING MATHEMATICS THROUGH SYMBOLIC GAMES



ELIENE BONIFACIO CABRAL

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012). Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Vista Alegre.

RESUMO

O objetivo que se pretendeu alcançar por meio desta pesquisa, que possui como tema os jogos simbólicos na aprendizagem matemática para a Educação, foi buscar compreender a relação que existe entre o jogo simbólico e a aprendizagem de matemática na Educação. Para isso, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados inúmeros teóricos que se debruçaram sobre o tema, de modo que foi possível conhecer a importância da do jogo no processo de aprendizagem de matemática, dentro do desenvolvimento do indivíduo. Através dos resultados obtidos, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e necessárias para o desenvolvimento do trabalho com as crianças referente à aquisição de noções matemáticas, por meio da utilização de jogos simbólicos, concluindo que a os jogos simbólicos possuem papel fundamental na aprendizagem da matemática e no desenvolvimento como um todo.

Palavras-chave: Educação; Jogos Simbólicos; Matemática.

ABSTRACT

The objective of this research, which focuses on symbolic games in mathematics learning for education, was to understand the relationship between symbolic games and mathematics learning in education. To this end, a bibliographic research methodology was adopted, in which numerous theorists who have studied the subject were consulted, making it possible to understand the importance of games in the process of learning mathematics within the development of the individual. Through the results obtained, it was possible to reflect on the most appropriate and necessary pedagogical practices for the development of work with children regarding the acquisition of mathematical concepts through the use of symbolic games, concluding that symbolic games play a fundamental role in mathematics learning and development as a whole.

Keywords: Education; Symbolic Games; Mathematics.

INTRODUÇÃO

Com os jogos simbólicos a criança traz consigo capacidade de reproduzir situações cotidianas da vida adulta em forma de brincadeira. Entende-se que essa reprodução pode ajudá-la na aprendizagem de matemática, uma disciplina considerada difícil por todos, pelo fato de envolver números, raciocínio lógico e problematização.

Na formação psicológica da criança, o jogo simbólico vem em forma de brincadeira, para o lado lúdico, sem o aspecto intencional da aprendizagem. Mas ele pode e deve ser usado como um instrumento que fornece a criança dados da vida adulta que as ajude no seu desenvolvimento e aprendizagem em diversas áreas. A matemática deve ser ensinada de forma lúdica, para que a criança traga conhecimentos anteriores para serem aplicados de forma que ela aprenda brincando. Fornecendo o desenvolvimento de habilidades, mas sem desconsiderar o repertório já trazido com ela.

Sabemos que a matemática é uma disciplina das mais difíceis para as crianças, fazendo com que ela seja considerada um dos fatores do fracasso escolar. Acarretando dificuldades futuras caso não seja ensinada de forma adequada para a criança, sendo assim, ela sempre sentirá uma grande falta na aprendizagem da mesma.

JOGOS SIMBÓLICOS

O jogo simbólico possui diversas denominações, entre elas, o jogo de faz de conta, jogo socio dramático. Sua ênfase é dada pela simulação mostrando sua qualidade no desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Nos dias atuais, com a era Disney e de desenhos animados na TV, o jogo

imaginativo se torna mais elaborado. Algumas atividades simples como, cortar roupas de papel, voar, cair, correr, pular corda, representam experiências claras de elementos naturais de imaginação e de faz de conta.

Kishimoto (1994) aponta que, para Piaget:

Os jogos simbólicos surgem durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem. De acordo com Piaget, a brincadeira de faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso idiossincrático de símbolos: brincadeiras sociodramáticas usando símbolos coletivos não aparecem senão no terceiro ano de vida (KISHIMOTO, 1994, p. 40).

Segundo Piaget (1964), o jogo de “faz de conta” são manifestações da função simbólica que começam mais ou menos aos 2 anos de idade e vão até os 8 anos, sendo predominante no período pré-operatório.

Esse jogo faz com que a criança assimile suas necessidades e criando uma linguagem simbólica livre e adaptável ao que vivencia, podendo manifestar comportamentos afetivos e sociais. Sendo assim, o jogo simbólico representa a atribuição de novos significados aos objetos, a partir de temas, como, pegar o controle remoto da televisão e fazer de microfone de um cantor.

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio da compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade (KISHIMOTO, 1994, p. 40).

Deste ponto de vista compartilha Hermida (2009), que afirma que a partir de seus movimentos, correr, pular, as crianças produzem sua própria cultura, pois estão sendo inseridas socialmente. Que a principal característica da criança nessa faixa etária é o mundo lúdico. E a partir do brincar a criança coloca suas experiências em amplos setores, construindo sua própria realidade.

Para Vygotsky (1991) o brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a maturação de cada criança. Desta forma elas criam uma realidade onde o seu mundo ilusório, podendo realizar seus desejos, que não são imediatamente satisfeitos, por exemplo, ser mãe. Vygotsky chama esse mundo de brinquedo. Com o desenvolvimento da criança, há uma modificação predominando primeiro a situação e as regras ficam ocultas, e quando a criança fica mais velha, predomina as regras e as situações ficam ocultas.

Segundo Bomtempo (2011), as crianças através das brincadeiras imaginárias, compensam pressões sofridas no cotidiano real. E enquanto representam suas fantasias com ira e hostilidade, preenchem seus desejos de grandeza, soltando a imaginação, sendo o Super-Man, Batman, Barbie, entre outros, procurando satisfações através de devaneios, e ao mesmo tempo, livrar-se dos adultos os controlando.

Brincando de super-heróis a criança se coloca em papéis onde enfrentaria seus medos e obstáculos que ela tem na vida real. Oferecendo numerosas oportunidades, trazendo benefícios associados ao jogo dramático, levando também a aumentar suas habilidades linguísticas e são levadas a solucionar problemas e desenvolvem a cooperação.

Para a autora, as crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências em suas brincadeiras. Elas também são capazes de lidar com dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências e conceitos, como bem e mal. Teixeira (1998) apresenta exemplos de jogos simbólicos em seu relato:

As atividades diversificadas, que procuram envolver ludicamente a criança, valorizam o jogo simbólico, os jogos de exercício, os jogos de construção e os jogos de regras. Eis algumas atividades desenvolvidas pelas crianças: desenho, modelagem, cantinho da casinha, cantinho da padaria ou supermercado, laboratório, escolinha, cantinho do livro, lojinha, jogos de mesa, jogos de construção, cantinho da maquiagem, etc. (TEIXEIRA, 1998, p. 130).

Segundo Silva e Oliveira (s/d), os jogos simbólicos auxiliam o desenvolvimento dos aspectos fundamentais da criança, como, os movimentos motores, desenvolvimentos cognitivos, visual, auditivo e nas relações afetivas com o mundo, pessoas, coisas e símbolos. Sendo sempre estimulada de forma significativa, oferecendo possibilidades, fazendo com que as crianças tenham oportunidade de se expressar livremente.

Feldman e Ortega (2012) lembram que utiliza a seguinte classificação:

Dos 2 a 4 anos atribui qualidades de pessoas a objetos, ela emprega novos significados aos objetos distintos e a si mesmos. A criança combina situações do cotidiano, e transforma-as em situações onde imita, e também criam companheiros imaginários que sevem de ouvintes. Isso significa que na vida adulta, a criança terá seus pensamentos interiores.

Dos 4 a 7 anos o símbolo acaba se deformando e se torna uma representação da realidade. A criança começa a se apegar aos detalhes, querendo chegar mais perto possível da realidade.

Dos 8 a 12 anos a um declínio do simbolismo e o jogo de regras é mais aprofundado e aproveitado. E dentro disso, encontram-se as seis fases da imitação. As três primeiras citam que a criança reproduz modelos, assimila elementos exteriores em forma de reações circulares (PIAGET, 1964).

Na quarta e quinta fase, a criança acomoda a assimilação aprendida, mas executa movimentos de maneira invisível para ele, como modelos sonoros e visuais, e movimentos do próprio corpo. Ela modifica o conhecimento e adapta-se a melhor forma de fazê-la. Isso acontece na assimilação de sons, da fala, da visão e dos gestos etc. Na sexta fase a criança interioriza as experiências de percepção e começa a utilizar as de coordenação. A criança começa a imitar novos modelos sem deixar de lado os antigos, assim acumulando uma serie de modelos (PIAGET, 1964).

O autor relata ainda que o jogo simbólico além de individual pode se transformar em coletivo com a presença de vários participantes. Em alguns jogos simbólicos pode haver movimentos de atos complexos, trazidos de jogos ou/e exercícios sensório-motor, vividos anteriormente (PIAGET, 1964).

A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

Piaget (1964) observou entre duas crianças que as mesmas modificam situações, a primeira ao escalar um trepa-trepa como se estivesse fugindo de um tigre escalando uma montanha, para se salvar do perigo, a outra, simplesmente quer chegar o mais alto que puder até o topo do brinquedo.

No modelo piagetiano, o faz-de-conta precoce envolve elementos cujas combinações variam com o tempo: 1) comportamento descontextualizado, como dormir, comer; 2) realizações com outros, como dar de comer ou fazer dormir o urso; 3) uso de objetos substitutos, como blocos no lugar de boneca; 4) combinações sequenciais imitando ações desenvolvem o faz-de-conta (KISHIMOTO, 1994, p. 40).

A brincadeira, muitas vezes, é vista como algo banal e puramente recreativo. Contudo, o brincar, o faz de conta, o representar, o criar, são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo e não podem ser dispensadas ou desprezadas de maneira alguma.

Feldman e Souza (2011) relatam que crianças ao brincar de casinha, por exemplo, desenvolvem o jogo simbólico, criando papéis e situações, utilizando a linguagem de forma egocêntrica e também socializada, independente de sua idade. Fazendo com que elas emprestem possibilidades do mundo adulto para suas brincadeiras, assim compreendendo o meio que vivem. Apontam também que:

Brincar é uma atividade por meio da qual a inteireza fica preservada, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, a criatividade vislumbra espaço e o conhecimento sistematizado encontra seus verdadeiros pré-requisitos. Assim, a brincadeira tem para a criança as mesmas funções que o trabalho tem para os adultos, já que, por meio dela, as crianças socializam-se, convivem e desenvolvem-se. Sendo uma atividade criadora da imaginação, a brincadeira se alimenta da riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, “porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia” (VYGOTSKY *apud* FELDMAN; SOUZA, 2011, p. 27).

Apontam também que a partir do momento que crianças brincam de faz de conta, elas mesmas buscam solucionar os conflitos que ali podem surgir, como a disputa pelo mesmo “papal/personagem” na brincadeira.

Na perspectiva de Souza (2010), ao brincar com crianças é preciso compreender que deve-se estimulá-las, propondo desafios, mas é necessário avaliá-las de acordo com suas particularidades.

Para a autora:

O jogo simbólico, ou jogo protagonizado ou faz-de-conta será para a criança um momento de representar aquilo que ela vivenciou, tudo que ela observou em sua realidade sociocultural. É também uma oportunidade que terá para adentrar o mundo no qual nem sempre tem acesso 'o mundo dos adultos' (SOUZA, 2010, p. 72-73).

Segundo Piaget (1964), o que caracteriza o jogo simbólico é a imitação. A partir dos dois anos a criança começa a utilizar símbolos na representação daquilo que a cerca. Este processo se deve ao momento do desenvolvimento em que a criança está adquirindo a interiorização da ação.

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 51).

Para que a criança se aproprie do símbolo, ela precisa ter adquirido a capacidade de evocar um objeto ausente. Piaget (2009) esclarece que antes de chegar à complexidade do jogo simbólico, a criança passa pelo que ele chama de "imitação diferida" por volta dos 16 meses, na qual ela já começa a fazer imitações na ausência do modelo.

O jogo simbólico ajuda a criança a se adaptar ao mundo social dos mais velhos, com suas regras que são exteriores à criança. A assimilação do real por meio do jogo, de acordo com Piaget (2009), possibilita a acomodação dos modelos exteriores. Além disso, o autor sinaliza que "(...) o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva" (p.57).

A autora lembra ainda que Wallon classifica os jogos de quatro maneiras: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção, de forma que os funcionais correspondem a atividades lúdicas que representam movimentos considerados mais simples, tais como balançar objetos, chacoalhar dedos e encolher e esticar braços e pernas.

Enquanto que as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, com bonecas, são as atividades lúdicas de ficção. Já as atividades de aquisição são aquelas que proporcionam aprendizado por meio do ver o do ouvir.

Por fim, nos jogos de construção as crianças combinam, criam e modificam objetos na tentativa de interpretar e compreender melhor o todo.

Para Winnicott (1975), "[...] é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação" (p. 79). Acredita assim ser o brincar essencial por permitir essa manifestação da criatividade. Conforme Friedmann (1996), o possui uma representação para a criança que vai muito além do que uma singela atividade de recreação que possui apenas a finalidade de trazer uma sensação prazerosa através da ludicidade.

O fato é que a criança utiliza o brincar como meio de comunicação e manifestação perante o mundo. É no jogo que ela aplica e expressa emoções, interage, socializando com os demais e

adquirindo habilidades que constroem e aperfeiçoam seu desenvolvimento motor, moral e psíquico. Contudo, a autora ressalta que não se pode ignorar que a criança adquire aprendizados e se desenvolve não somente no contexto escolar, mas em diferentes ambientes, locais e em outras circunstâncias.

O jogo simbólico está relacionado à ideia de simbolização, isto é, possibilita à criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa. É pelo faz-de-conta que a criança imagina coisas irreais, abstratas e externas para a sua realidade (HUIZINGA apud KISHIMOTO, 1994).

Assim, o jogo simbólico consiste em a criança poder representar alguma coisa a um significado qualquer: objeto, acontecimento por meio de um significante que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental e gesto simbólico (PIAGET, 1964).

A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Segundo Moura (2011), os jogos têm sido colocados de forma mais lúdica em sala de aula, já há algum tempo, com os problemas-desafios, por exemplo. Deste modo a matemática pode ser vista com a ajuda da ludicidade de um modo, com Monteiro Lobato em “Matemática da Emília”, e Walt Disney com sua Matemática.

O autor acrescenta que no período pré-escolar, o jogo simbólico é a maneira mais fácil de atuar com a criança, ensinando-lhes os conteúdos que precisam aprender, trocando significados do mundo adulto e aprendendo conceitos. Nesse caso o professor deve elaborar atividades com o jogo, considerando, a afetividade, os objetivos, as capacidades de cada aluno, elementos culturais, colocando a criança a pensar, ter ação. Intervindo de forma contingente.

Na maior parte das vezes, as interações entre criança e o mundo passa por um mediador. Se o mediador criar no indivíduo disposições que afetam seu funcionamento de forma estrutural, podemos afirmar que, fracassos, distúrbios e dificuldades, quase sempre, são causados na mediação (IDE, 2011).

A autora acredita que o mediador que vê a criança com uma nova forma, um ser ativo, segundo seu nível de desenvolvimento, tem a oportunidade de instigar o autoestímulo e a superação das dificuldades do aluno. Sendo assim, o mediador tem que estabelecer uma relação de respeito mútuo, afeto e confiança com o aluno, para favorecer seu desenvolvimento na autonomia. Ressalta também que o mediador deve respeitar os interesses dos alunos, e trabalhar com atividades espontâneas, ouvir dúvidas, formular desafios e acompanhar a construção do conhecimento. Assim, podendo organizar recursos que utilizem jogos e brincadeiras. Almeida (2003) propõe que o professor, como mediador, deve compreender que

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria

o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso (ALMEIDA, 2003, p. 60).

Ide (2011) afirma que, com o jogo, as crianças se motivam mais a usar sua inteligência, para jogarem bem, se esforçado para superar obstáculos, cognitivos e emocionais. Estando mais motivadas, ficam também mais ativas mentalmente. Essas experiências positivas dão segurança e estímulo ao desenvolvimento. O jogo nos proporciona isso, algo significativo, possibilitando a descoberta, assimilação e interação com mundo. A autora cita que essas interações proporcionadas pelo jogo, é garantido o respeito entre mediador e criança, onde ela tem oportunidade de construir seu conhecimento físico, social e cognitivo, assim, estruturando sua interação e inteligência com o meio ambiente.

Segundo Ide (2011), na classificação, ação de agrupar objetos por semelhança u diferença, devemos dar o jogo com escalar de dificuldade: Observar, perceber e nomear os atributos dos objetos; semelhando e diferença entre os objetos; formar classes de objetos; levantar critérios, estimulando a consciência; e empregar símbolos para identificar um determinado conjunto.

A seriação é construída sobre o processo de comparação. Para que as crianças realizem a seriação, os jogos dever ter objetos que variem o atributo: jogos de matérias que se encaixam; jogos que trabalhem com o corpo da criança; jogos com matérias relacionados a diferentes atributos como, tonalidade de cor, distância, consistência, tamanho, peso, comprimento, largura, espessura, e altura (IDE, 2011).

Na aprendizagem da noção de sequência, o jogo deve apresentar uma sucessão de objetos, quem tenham relação. Promovendo as seguintes ações que levem a criança a: continuar uma sequência já estabelecida; preencher espaços vazios de uma sequência; criar novas sequências, com padrões; descrever os critérios para um determinado padrão; e expressar com outros símbolos o critério definidor de uma sequência já apresentada (IDE, 2011).

A autora expõe outro conceito bastante complexo, que é o das Medidas. Neste caso os jogos de construção são os mais adequados como:

Capacidade: determinar o volume de um recipiente;

Comprimento, altura, distancia: medida de dois pontos, comparação de objetos;

Peso: refletir sobre diferenças entre tamanho e peso, sem confundir;

Tempo: condições de estruturar o tempo, utilizando calendário e relógio;

Espaço: noção de espaço com que a criança perceba seu corpo no espaço.

Para Ide (2011), o jogo oferece possibilidades de exploração e manipulação, que colocam a criança em contato com adultos, objetos, e o meio ambiente, propiciando a contribuição para a construção da personalidade e desenvolvimento cognitivo, tornando a atividade lúdica imprescindível na sua educação. A autora considera que o jogo também substitui o sentimento de fracasso por autossatisfação e autoestima, por proporcionar prazer. A criança quando joga, fica livre das avaliações dos adultos. E através do jogo, o mediador tem uma real interação com o aluno,

conduzindo a autonomia intelectual e moral. Sendo assim, o mediador que utiliza os jogos como recurso para ajudar crianças com dificuldades na aprendizagem, faz com que elas se tornem sujeitos pensantes, que participam e felizes.

Silva e Oliveira (s/d) também contribuem para a discussão ao frisar que aspectos como os movimentos motores o desenvolvimento cognitivo, visual, auditivo e afetivo também são significativamente beneficiados pelos jogos simbólicos, levando em conta o constante estímulo que deve ser oferecido à criança e a oportunização de sua livre expressão.

De acordo com as autoras se atividades de fundo lúdico forem valorizadas, as crianças formaram conceitos. Que a afetividade e sociabilidade são vivenciadas, que sua criatividade é estimulada e seus direitos respeitados, assim os jogos são vistos como suporte didático na aquisição do conhecimento. Bertoso (s/d) apresenta algumas possibilidades de atividades para crianças de quatro anos que podem auxiliar na construção de noções matemáticas de forma lúdica:

amarelinha (noções numéricas, geometria, contagem, sequência numérica, avaliação de distância, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial), jogo do boliche (contagem, adicionar, subtrair, avaliação de força, discriminação visual), bola ao cesto e queimada (contagem, noções numéricas, adicionar, discriminação visual), cabo de guerra e pular corda (sequência numérica, medidas, geometria, contagem, constância de forma e tamanho, noção de velocidade, tempo, altura e distância) (BERTOSO, s/d, p. 3).

Os jogos têm como objetivo em sala levar o educando a aproximar-se dos conhecimentos científicos, vivenciando ludicamente situações que os aproximem das enfrentadas pelo adulto, fazendo com que a criança utilize seus conhecimentos prévios para a construção do conhecimento, e aprimorando-os ao longo do tempo.

O RCNEI (1998) deixa claro que é preciso que ocorra uma significativa mediação da atividade para que o jogo possa exercer de fato um papel relevante no que tange à aprendizagem da matemática:

Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude (BRASIL, 1998, p. 211).

É neste aspecto que se destaca a importância da intencionalidade educativa por parte do professor, revelada por meio do adequado planejamento de tais atividades, norteadas por objetivos pré-estabelecidos, de maneira que o jogo possa atender a estas metas como parte dos recursos a serem empregados no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à apresentação dos números às crianças, é importante que seja um passo muito bem planejado e trabalhado, pois é preciso demonstrar a presença de certas relações:

O processo de apropriação da linguagem matemática deve se iniciar pelas relações entre o controle de quantidades, no qual as crianças possam utilizar os signos externos para a resolução das situações problemas; em seguida, passa a utilizar outras formas de expressão de suas ideias, como por exemplo, a linguagem pictórica, em que se utiliza de desenhos até chegar às formas mais elaboradas e aos registros abstratos produzidos pelo homem, como os números (MORAES, 2010, p. 104).

Essa abstração da realidade quantitativa representada pelo número precisa ser permeada pela realidade das crianças uma vez que as crianças, conforme Damázio e Almeida (2009), “pensam o conceito de número a partir de suas experiências cotidianas” (p.65).

Na perspectiva de Cordeiro e Silva (2012),

Uma vez que o professor planeja a exploração do jogo, este deixa de ser desinteressado para o aluno, porque visa à elaboração de processos de análise de possibilidades e tomada de decisão: habilidades necessárias para o trabalho com resolução de problema, tanto no âmbito escolar como no contexto social no qual todos estão inseridos. Nessa perspectiva, o sujeito, além de ser envolvido em um contexto lúdico, deve colocar seu pensamento em movimento, enfrentando uma situação que o leve a elaborar estratégias para resolver o problema, ou seja, ganhar o jogo (CORDEIRO; SILVA, 2012, p. 06).

Moraes (2010) aponta que é apropriado que o trabalho do professor com as crianças em relação à matemática seja “desenvolvido de modo que elas compreendam os conhecimentos sobre as grandezas/medidas destacadas nos objetos físicos e se familiarizem com suas propriedades fundamentais” (p. 101). Neste sentido, o RCNEI (1998) ressalta que:

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 (BRASIL, 1998, p. 213).

Sendo assim, é imprescindível que à criança sejam oportunizadas situações de interação e troca, nas quais ela poderá explorar, construir e estar hipóteses e novas perspectivas dentro do universo matemático, de modo que seja potencializada suas capacidades de organização, de socialização e de compreender-se e localizar-se no espaço físico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível obter um conhecimento mais aprofundando em relação a diferentes aspectos. O aprofundamento sobre os conhecimentos relativos ao jogo simbólico foi de grande importância para que fosse possível compreender melhor como a criança pode se beneficiar com o estímulo constante de seu imaginário.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de explorar e manifestar sua criatividade, experimentar novas possibilidades de contato com a realidade, com o meio e com as pessoas em volta, além de contribuir imensamente para a sua socialização, para a estruturação de sua personalidade e autonomia, assim como seu bom desenvolvimento e ação no ambiente em que está inserida.

A aprendizagem de noções matemáticas pode ser muito beneficiada por estes aspectos do jogo simbólico, pois ao brincar, a criança pode absorver informações e desenvolver habilidades sem que se peça especificamente o que faça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=-fzErzs9UkwC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 out. 2025.

BERTOSO, Eunice. **A ludicidade no ensino de matemática na Educação Infantil**. (s/d). Disponível em:

<http://www.sinprosp.org.br/congresso_matematica/revendo/dados/files/textos/Relatos/A%20LUDICIDADE%20NO%20ENSINO%20DA%20MATEM%C3%81TICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

BOMTEMPO, Edda. A Brincadeira de faz de conta: Lugar do Simbolismo, da Representação, do Imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63 – 79.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71**. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 13 out. 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96**. Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2025.

CORDEIRO, Maria; SILVA, Valdinéia. **A importância dos jogos para a aprendizagem da matemática**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE. Jaciara/MT, ano V, n. 07, nov 2012. Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-79.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2025.

DAMÁZIO, Ademir. ALMEIDA, Robini. **Uma abordagem histórico-cultural dos conceitos numéricos cotidianos de crianças da educação infantil**. Contrapontos. Itajaí, set/dez 2009. V. 9, n. 3, p. 65-78.

FELDMAN, Iara; SOUZA, Mariane. **A percepção da brincadeira de faz de conta por crianças de uma instituição de educação infantil**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2011. Disponível em: <<http://mysql.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/142/194>>. Acesso em: 15 out. 2025.

_____.: ORTEGA, Antônio. **Aspectos do Jogo Simbólico de uma Criança de Cinco Anos**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. 32, n. 82, 2012, p. 88-111. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94623639007>>. Acesso em: 12 out. 2025.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HERMIDA, Jorge. **O jogo simbólico na primeira infância**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Jogo-simbolico-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

IDE, Sahda. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MORAES, Silvia. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. In: SCHELBAUER, A. R.; LUCAS, M. A. O. F.; FAUSTINO, R, R. C. **Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento**. Maringá: EDUEM, 2010.

MOURA, Manoel. A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 81 – 97.

PIAGET, Jean. A Gênese da Imitação. In: _____. **A Formação do Símbolo na Criança**. 1964. Disponível em: <<http://ebookbrowse.net/jean-piaget-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-s%C3%ADmbolo-na-crian%C3%A7a-rtf-rtf-d136983254>>. Acesso em: 12 out. 2025.

_____.; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SILVA, Maria; OLIVEIRA, Cristiane. **Os Jogos Matemáticos na Educação Infantil**. (s/d) Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1168_ad370dd18035a54ecb5c44fd720ef4e3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, Edilene. Brincando com Crianças de 0 a 3 anos. In: CARNEIRO, Maria. **Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

TEIXEIRA, Adriana. **Jogo Simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes**. Universidade Estadual de Campinas. 1998. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pri/Downloads/TeixeiraAdrianaEmiliaHeitmannGon%C3%A7alves%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Pri/Downloads/TeixeiraAdrianaEmiliaHeitmannGon%C3%A7alves%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2025.

WINNICOT, Donald. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TECENDO LAÇOS DE AFETO E PERTENCIMENTO: O AGUAYO NA ACOLHIDA DE UMA CRIANÇA MIGRANTE



WEAVING BONDS OF AFFECTION AND BELONGING: THE AGUAYO IN WELCOMING A MIGRANT CHILD

EMANUELA ALVES DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2009), Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Uninove (2018), Professora de Educação Infantil – Berçário II – CEMEI Celina Guimarães Vianna – SP.

RESUMO

O artigo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida em um berçário da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como foco o acolhimento sensível e intencional de uma criança migrante boliviana recém-chegada ao grupo. A proposta parte da utilização do *Aguayo* tecido tradicional dos Andes como elemento cultural e simbólico capaz de favorecer vínculos afetivos, promover o sentimento de pertencimento e valorizar a identidade da criança e de sua família. A ação é analisada à luz da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à centralidade das relações sociais na constituição do sujeito, articulando autores que discutem infância, cultura e práticas pedagógicas, como Bell Hooks, Loris Malaguzzi, Adriana Friedmann e Paulo Fochi. Além disso, dialoga com as contribuições de Nilma Lino Gomes, Vera Candau e Kabengele Munanga para compreender a interculturalidade e o enfrentamento das desigualdades produzidas por processos históricos de exclusão. O texto destaca como pequenos gestos pedagógicos — como o reconhecimento da cultura de origem da criança e a inclusão de objetos significativos do seu repertório familiar — podem transformar o cotidiano educativo, ampliando as possibilidades de comunicação, afeto e participação. A experiência reforça que a Educação Infantil deve assumir o compromisso ético de respeitar e potencializar as múltiplas infâncias presentes no território, em consonância com o Currículo da Cidade e com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dessa forma, evidencia-se

que práticas interculturais, quando incorporadas ao cotidiano do berçário, contribuem para a construção de ambientes mais acolhedores, democráticos e humanizadores, capazes de legitimar identidades e fortalecer trajetórias educativas desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interculturalidade; Migração; Afeto; Pertencimento.

ABSTRACT

This article presents a pedagogical experience developed in a nursery of the Municipal Education Network of São Paulo, focusing on the sensitive and intentional welcoming of a newly arrived Bolivian migrant child. The proposal is based on the use of the Aguayo, a traditional Andean fabric, as a cultural and symbolic element capable of fostering affective bonds, promoting a sense of belonging, and valuing the identity of the child and their family. The action is analyzed in light of Historical-Cultural Theory, especially regarding the centrality of social relations in the constitution of the subject, articulating authors who discuss childhood, culture, and pedagogical practices, such as Bell Hooks, Loris Malaguzzi, Adriana Friedmann, and Paulo Fochi. In addition, it engages with the contributions of Nilma Lino Gomes, Vera Candau, and Kabengele Munanga to understand interculturality and the confrontation of inequalities produced by historical processes of exclusion. The text highlights how small pedagogical gestures—such as recognizing the child's culture of origin and including meaningful objects from their family repertoire—can transform daily educational life, expanding the possibilities for communication, affection, and participation. The experience reinforces that Early Childhood Education must assume the ethical commitment to respect and empower the multiple childhoods present in the territory, in accordance with the City Curriculum and the guidelines of the Municipal Department of Education of São Paulo. In this way, it is evident that intercultural practices, when incorporated into the daily routine of the nursery, contribute to the construction of more welcoming, democratic, and humanizing environments, capable of legitimizing identities and strengthening educational trajectories from the first years of life.

Keywords: Early Childhood Education; Interculturality; Migration; Affection; Belonging.

INTRODUÇÃO

A chegada de uma criança migrante à escola exige mais do que um simples processo de adaptação rotineira: requer acolhimento sensível, olhar atento e reconhecimento da identidade e da cultura de origem que essa criança carrega consigo. Na Educação Infantil, etapa marcada por afetos, gestos e experiências fundantes, o modo como uma criança é recebida influencia diretamente sua segurança emocional, sua socialização e o desenvolvimento de sua relação com o mundo. É nesse contexto que o presente artigo apresenta uma experiência pedagógica vivenciada em um berçário da Rede

Municipal de Ensino de São Paulo, envolvendo o acolhimento de uma criança migrante boliviana por meio do uso simbólico do *Aguayo*, tecido típico da cultura andina. Ao ser ressignificado pelas professoras com o uso da chita — tecido popular e afetivo no imaginário brasileiro —, o *Aguayo* transformou-se em um ninho de pertencimento, criando um espaço de afeto, reconhecimento cultural e abertura para o diálogo intercultural.

A experiência aqui narrada nasce da necessidade de compreender como práticas pedagógicas sensíveis podem contribuir para a construção de vínculos afetivos na chegada de crianças migrantes à creche, e como elementos culturais podem assumir o papel de linguagem simbólica capaz de mediar relações, favorecer o bem-estar e ampliar o sentimento de pertencimento. Assim, o objetivo central do estudo é analisar de que maneira o uso do *Aguayo* — e sua tradução poética pela chita brasileira — pode atuar como mediador na construção de um acolhimento que reconhece e valoriza a história de uma criança boliviana em processo de adaptação. Nesse movimento, o artigo também busca discutir o papel da cultura como linguagem na Educação Infantil e refletir sobre a ética do cuidado e do acolhimento presentes no cotidiano do berçário.

A justificativa deste estudo se apoia na crescente presença de crianças migrantes nas redes públicas de ensino, especialmente em regiões urbanas como São Paulo, onde fluxos migratórios recentes trouxeram grande diversidade linguística, cultural e simbólica para o interior das escolas. Muitas dessas crianças chegam ainda muito pequenas, carregando consigo memórias sensoriais, cores, ritmos e objetos que fazem parte de suas referências familiares. Reconhecer esses elementos no ambiente educativo não apenas fortalece vínculos, mas também evita processos de apagamento cultural e reforça a construção de uma escola que acolhe, legitima e valoriza múltiplas infâncias. A experiência relatada torna-se, portanto, significativa não só pela delicadeza do gesto pedagógico, mas também por seu potencial de inspirar práticas éticas, democráticas e interculturais na Educação Infantil.

Diante desse cenário, o problema que orienta esta investigação pode ser formulado da seguinte maneira: como uma prática pedagógica baseada no uso simbólico do *Aguayo* pode favorecer o acolhimento, o pertencimento e o reconhecimento cultural de uma criança migrante boliviana no contexto da Educação Infantil? Para responder a essa questão, o artigo dialoga com a Teoria Histórico-Cultural e com autores que discutem interculturalidade, antirracismo e ética do cuidado, como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Vera Candau, Loris Malaguzzi, Adriana Friedmann e Paulo Fochi. A partir dessa articulação, busca-se demonstrar que pequenos gestos, quando alinhados a um compromisso ético com a infância, podem transformar profundamente a dinâmica do berçário e a experiência das crianças que ali chegam.

ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FUNDAMENTO ÉTICO E PEDAGÓGICO

O acolhimento, na Educação Infantil, precisa ser compreendido como um princípio estruturante da prática pedagógica, e não apenas como um momento de recepção ou um conjunto de ações formais realizadas no início do ano letivo. Trata-se de uma postura ética que orienta a forma como a escola se relaciona com as crianças, especialmente com aquelas que chegam trazendo trajetórias marcadas

pela migração, pelo rompimento de vínculos e pela necessidade de reconstruir referências afetivas e culturais em um novo território. Quando um bebê ou uma criança pequena adentra a creche, ela inaugura um processo profundo de transição, no qual o corpo, as emoções e os sentidos são convocados a reorganizar-se diante de experiências inéditas. O acolhimento é precisamente a mediação que possibilita que essa transição aconteça com segurança, afeto e respeito à singularidade de cada infância.

No caso de crianças migrantes, esse processo ganha camadas adicionais de complexidade, pois envolve não apenas a separação das figuras familiares, mas também o enfrentamento de novas línguas, ritmos sociais e referências culturais. A equipe do berçário, ao se deparar com a chegada de uma criança boliviana, compreendeu que o acolhimento deveria extrapolar a noção de adaptação tradicionalmente aplicada na rotina institucional. Era necessário um movimento de reconhecimento cultural, capaz de dizer à criança que suas raízes não precisariam ser deixadas do lado de fora da escola. Esse entendimento dialoga diretamente com a perspectiva de Loris Malaguzzi, para quem a escola da infância é “um lugar que acolhe”, no sentido mais profundo do termo, afirmando cada criança como sujeito de direitos, histórias e pertencimentos.

Adriana Friedmann reforça que, nos primeiros anos de vida, a segurança emocional é construída por meio de vínculos que respeitam o tempo e a linguagem própria de cada criança. Isso significa que o acolhimento não pode ser um procedimento padronizado; ele precisa ser sensível, adaptado e construído a partir da observação atenta do modo como cada criança se movimenta, reage, explora e comunica suas necessidades. No caso da criança migrante, esse olhar sensível inclui a capacidade de reconhecer elementos de sua cultura de origem como recursos importantes na construção da sensação de pertencimento.

Foi nesse movimento que o uso simbólico do *Aguayo*, ressignificado com a chita brasileira, ganhou centralidade. Ao oferecer esse tecido como elemento de aconchego, a equipe pedagógica não apenas estabeleceu uma ponte afetiva entre casa e escola, mas também afirmou um princípio ético: o de que nenhuma criança deveria ser convocada a renunciar àquilo que a constitui para ser aceita no novo ambiente. Esse gesto revela, ainda, uma compreensão ampliada do acolhimento como direito e como prática antidiscriminatória, alinhada à defesa de Nilma Lino Gomes de que as escolas devem romper com lógicas de apagamento cultural e promover relações pedagógicas que reforcem a dignidade das identidades diversas.

Desse modo, o acolhimento não se apresenta como uma etapa preliminar da rotina escolar, mas como o próprio modo de existir da Educação Infantil. Ele se materializa nos gestos cotidianos, nas escolhas intencionais da equipe, no modo como o ambiente é organizado e nas relações que se estabelecem entre crianças, adultos e cultura. Ao acolher uma criança migrante por meio de um gesto simbólico e sensível, o berçário reafirmou seu compromisso com uma pedagogia que reconhece e valoriza a pluralidade das infâncias, tornando-se um espaço capaz de acolher, proteger e celebrar histórias que se entrelaçam.

MEDIAÇÃO CULTURAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O PAPEL DOS OBJETOS SIMBÓLICOS

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky e seus colaboradores, afirma que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira isolada, mas é construído por meio das relações sociais e da apropriação dos elementos culturais disponíveis em cada contexto histórico. Para Vygotsky (2009), os instrumentos e signos culturais são responsáveis por mediar a relação da criança com o mundo, possibilitando que ela construa significados, organize emoções e desenvolva modos de agir e pensar. Nesse sentido, a presença de objetos simbólicos carregados de história, memória e identidade — como o

Aguayo, tradicional tecido andino — adquire relevância pedagógica, especialmente no contexto da Educação Infantil.

No berçário, a chegada da criança migrante boliviana mobilizou a equipe pedagógica a refletir sobre como criar condições de acolhimento que realmente respeitassem sua trajetória. A escolha de introduzir o *Aguayo* como elemento do ambiente educativo não foi aleatória; tratou-se de uma mediação cultural cuidadosamente pensada, na qual o objeto não funcionava como recurso decorativo ou atividade temática, mas como elo afetivo e simbólico capaz de conectar a criança às suas referências de origem. Essa perspectiva está alinhada ao que Vygotsky chama de “mediação semiótica”, processo pelo qual elementos culturais mediam as emoções, percepções e ações das crianças, criando pontes entre passado e presente, entre o familiar e o novo.

A introdução do *Aguayo*, reinterpretado com a chita brasileira, reforça ainda outra dimensão da mediação cultural: a criação de uma zona de encontro entre culturas distintas, permitindo que a criança perceba que sua identidade pode coexistir, dialogar e se entrelaçar com o novo repertório que encontra na escola. Paulo Fochi (2019) destaca que as materialidades presentes no cotidiano da infância não são neutras; ao contrário, carregam potências relacionais e expressivas que influenciam diretamente o modo como as crianças se vinculam ao ambiente. Assim, ao oferecer o tecido como colo, ninho ou suporte de aconchego, as professoras criaram um espaço em que afetos, histórias e culturas se encontravam.

Essa abordagem também dialoga com as reflexões de Adriana Friedmann, que vê na cultura um campo essencial para compreender a infância em sua diversidade sensível, corporal e imaginativa. Para ela, os objetos culturais funcionam como extensões da subjetividade, permitindo que a criança expresse quem é, mesmo antes da linguagem verbal estar plenamente constituída. Ao tocar o tecido, ao sentir sua textura ou ao observar sua paleta de cores, a criança migrante encontrava pistas familiares que a ajudavam a reconhecer-se no novo ambiente, o que contribui para a construção da segurança emocional, condição indispensável para o desenvolvimento.

Quando o berçário utiliza o *Aguayo* como mediador, ele rompe com práticas pedagógicas que tendem a padronizar experiências e ignorar as culturas de origem das crianças. Em vez disso, assume uma postura que valoriza a singularidade, compreendendo que o desenvolvimento infantil se dá por meio de interações situadas, sensíveis e culturalmente enraizadas. O gesto da equipe reafirma a

concepção vygotskiana de que a cultura não é um adereço no processo educativo, mas o próprio meio pelo qual as crianças se humanizam.

Assim, a experiência evidencia que objetos simbólicos, quando utilizados de forma ética e intencional, tornam-se narrativas materiais que sustentam novas formas de pertencimento. No berçário, o *Aguayo* ressignificado não apenas acolheu a criança migrante, mas também ampliou o currículo vivo e relacional, produzindo um espaço em que memória, identidade e afeto se entrelaçam e se tornam constitutivos do desenvolvimento.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

A construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva depende, de maneira decisiva, da formação docente. O professor, enquanto mediador e agente político no cotidiano escolar, necessita de uma formação sólida, crítica e permanente que o capacite a compreender a complexidade das relações sociais, das desigualdades e dos desafios que perpassam o espaço educativo. Paulo Freire (1996) lembra que **“ensinar não é transferir conhecimento”**, mas criar possibilidades para que o educando construa sentidos; esse princípio reafirma que a formação do professor não pode se restringir à técnica, mas precisa abranger dimensões humanas, sociais e éticas.

Além disso, a escola contemporânea exige que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade em suas múltiplas expressões: cultural, étnico-racial, de gênero, territorial, linguística e de modos de aprender. Como destaca Candau (2016), a educação intercultural crítica requer profissionais capazes de promover práticas pedagógicas que valorizem identidades e dialoguem com as diferenças, evitando visões homogeneizadoras do currículo.

Sem esta compreensão ampliada, o risco é perpetuar mecanismos de exclusão, ainda que de forma não intencional.

A formação docente também precisa estar alinhada à perspectiva inclusiva, respeitando os direitos humanos e reconhecendo que o acesso ao conhecimento deve ser garantido de forma equitativa para todos. Mantoan (2015) defende que a inclusão não é apenas uma política, mas um princípio ético que orienta a escola a se reorganizar para atender às singularidades. Assim, os professores devem ser preparados para desenvolver estratégias individualizadas, compreender necessidades específicas e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação de todos.

Portanto, a formação docente não pode ser tratada como um processo isolado, mas como um eixo estruturante da escola democrática. Investir na valorização, no desenvolvimento profissional e nas condições de trabalho dos professores é investir na qualidade da educação e na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes.

METODOLOGIA, RELATO DE PRÁTICA E DISCUSSÃO

A metodologia que orienta este estudo baseia-se em um relato de experiência com abordagem qualitativa, sustentado pela observação atenta e pela documentação pedagógica produzida no cotidiano do Berçário II. A experiência foi desenvolvida no CEMEI Celina Guimarães Vianna, na

cidade de São Paulo, durante o processo de acolhimento de uma criança boliviana recém-chegada à unidade. A escolha por essa abordagem metodológica decorre da compreensão de que a educação infantil é um espaço onde os gestos, os materiais e as interações revelam sentidos profundos sobre pertencimento, identidade e modos de estar no mundo. Como afirma Fochi (2021), o cotidiano é sempre um território investigável, e o professor, ao observá-lo, torna-se pesquisador das relações que tece e testemunha.

Ao longo do período de adaptação, foi possível identificar a dificuldade inicial da criança em se integrar ao novo ambiente. Seus movimentos corporais, olhares e reações expressavam estranhamento e uma busca constante por referências familiares. Sensíveis a essa necessidade, as professoras realizaram uma pesquisa sobre o *aguayo*, tecido tradicional das culturas andinas que acompanha mães e bebês em diversas situações do cotidiano. Diante da impossibilidade de acessar diretamente esse material, as docentes decidiram ressignificá-lo simbolicamente através do uso da chita, tecido popular no Brasil e igualmente marcado por cores fortes e padrões vibrantes. O gesto não pretendia reproduzir o *aguayo*, mas criar um ponto de contato entre memórias culturais e o novo espaço educativo. O tecido foi incorporado a momentos de descanso, aconchego e brincadeira, funcionando como uma espécie de “ninho emocional” que oferecia segurança e continuidade para a criança.

A família reconheceu a iniciativa como um gesto de respeito e valorização cultural, reforçando a importância da sensibilidade docente diante das diferenças. A prática dialoga diretamente com os princípios do Currículo da

Cidade – Educação Infantil (SME-SP, 2019) e com os eixos Educação Antirracista e Povos Migrantes (SME-SP, 2022; 2023), que defendem a construção de ambientes pedagógicos comprometidos com a diversidade e a inclusão. A ação mostra que a interculturalidade não é apenas um discurso abstrato, mas um compromisso ético que se materializa em escolhas concretas.

Ao analisar a experiência, torna-se evidente que práticas simples podem produzir impactos profundos no sentimento de pertencimento das crianças migrantes. Bell Hooks (2017) lembra que educar é um ato de amor e resistência, e este gesto revela justamente essa dupla dimensão: amor, por acolher genuinamente; resistência, por romper com a lógica de invisibilização que muitas vezes atravessa a escolarização de grupos minoritários. Candau (2016) acrescenta que a interculturalidade crítica implica reconhecer, valorizar e dialogar com a diferença, construindo relações pedagógicas capazes de transformar desigualdades históricas. De modo complementar, Malaguzzi reforça que a escola deve ser um espaço de beleza e escuta, onde cada detalhe — inclusive a escolha de um tecido — comunica respeito, cuidado e presença. Assim, este relato evidencia que, quando a ação docente se articula à sensibilidade cultural, o currículo torna-se um território vivo, capaz de afirmar identidades e construir vínculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o acolhimento de crianças migrantes na Educação Infantil não é apenas um procedimento pedagógico, mas um gesto ético que envolve reconhecimento, diálogo e valorização das múltiplas identidades que compõem o cotidiano escolar. Ao analisar a

experiência vivenciada no CEMEI Celina Guimarães Vianna, verificou-se que o problema levantado — como promover pertencimento e acolhimento intercultural a uma criança boliviana recém-chegada — foi plenamente contemplado ao longo do desenvolvimento do trabalho. A prática docente analisada demonstrou que ações simbólicas, ainda que simples, possuem grande potência na construção de vínculos afetivos e na afirmação cultural das crianças e de suas famílias.

O uso da chita como representação afetiva do *aguayo* mostrou-se uma estratégia sensível e coerente com os princípios da Educação Intercultural e da Teoria Histórico-Cultural. Esse gesto evidenciou que a mediação entre o conhecido e o novo é fundamental no processo de adaptação de crianças pequenas, favorecendo segurança emocional e abertura ao convívio. Além disso, o estudo revelou que a postura investigativa das professoras, amparada por referenciais teóricos sólidos, reafirma o papel do docente como pesquisador do cotidiano e protagonista da construção de uma escola democrática.

As reflexões apresentadas ao longo do artigo retomam autores como Hooks, Malaguzzi, Candau, Fochi e Munanga, evidenciando que práticas educativas que respeitam a diversidade não surgem espontaneamente: elas demandam formação, intencionalidade e compromisso político. O relato confirma que a interculturalidade, quando incorporada ao cotidiano, torna-se elemento estruturante para uma educação que luta contra as invisibilizações e favorece a equidade.

Conclui-se, portanto, que experiências como esta ampliam a compreensão do papel da Educação Infantil na defesa dos direitos das crianças migrantes, fortalecendo a construção de ambientes mais justos, sensíveis e culturalmente significativos. O estudo contribui para reafirmar que cada gesto docente é também um gesto de mundo, capaz de transformar realidades e produzir pertencimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Crianças pequenas: formação e prática de professores***. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CANDAU, Vera Maria. ***Educação Intercultural: mediações, diálogos, sentidos***. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FOCHI, Paulo. ***A Documentação Pedagógica como Prática Ética e Política***. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. ***A Criança e o Brincar: O Caminho do Ser***. São Paulo: Papyrus, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. ***Educação, Identidade Negra e Formação de Professores***. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HOOKE, Bell. ***Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade***. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LEONTIEV, Alexei N. ***O Desenvolvimento do Psiquismo***. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1983.
- MALAGUZZI, Loris. ***As Cem Linguagens da Criança***. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. ***Superando o Racismo na Escola***. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. ***Currículo da Cidade: Educação Infantil***. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. ***Currículo da Cidade: Educação Antirracista***. São Paulo: SME, 2023.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. ***Currículo da Cidade: Povos Migrantes***. São Paulo: SME, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN CHILD DEVELOPMENT



ERIKA CRISTINA DA SILVA

Licenciada em ciências biológicas pela Universidade do Grande ABC (2010); mestra em energia pela Universidade Federal do ABC (2020); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Biológicas – na EMEF Achilles De Oliveira Ribeiro, Des.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a importância do Lúdico, enfatizando toda a sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem que, bem direcionado resulta num desenvolvimento totalitário da criança. Por esta razão, passamos a nos questionar: Qual o verdadeiro sentido do lúdico para o desenvolvimento da criança? Será que os professores não poderiam utilizá-lo como recurso para trabalhar seus conteúdos? Com base na pesquisa, percebe-se que, a criança que tem oportunidade de participar de muitos jogos e brincadeiras, aprende a trabalhar em grupo; compreende regras; respeita normas sociais; aceita novos desafios; estabelece vínculo afetivo; está preparada para lidar com as perdas e vitórias; é encorajada a expressar seus potenciais e habilidades; torna-se segura em suas atitudes e personalidade, expressando respeito e cooperação.

Palavras-chave: Brincar; Socializar; Educadores.

ABSTRACT

This research focuses on the importance of play, emphasizing its effectiveness in the teaching-learning process, which, when properly directed, results in the child's overall development. For this reason, we ask ourselves: What is the true meaning of play for child development? Could teachers use it as a resource to work on their content? Based on the research, it is clear that children who have

the opportunity to participate in many games and play learn to work in groups; understand rules; respect social norms; accept new challenges; establish emotional bonds; are prepared to deal with losses and victories; are encouraged to express their potential and abilities; become confident in their attitudes and personality, expressing respect and cooperation.

Keywords: Play; Socialize; Educators.

INTRODUÇÃO

As várias formas de comunicação e expressão constituem um vasto campo de investigação. Materiais e brinquedos quando bem selecionados facilitam essa comunicação e ajudam no processo de socialização. Os processos de ensino e aprendizagem, centrais em várias pesquisas no campo educacional, pautam-se entre outros fatores: na linguagem e formas de expressão.

Bróugere (1998, p.37), diz que:

“O jogo permite construir um melhor relacionamento entre crianças e adultos. Não se pode esquecer que o jogo é para as crianças um suporte de sociabilidade. A criança é um ser curioso, criativo, buscando sempre significado para tudo”.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam coisas diferentes daquilo que aparentam ser. Os brinquedos apresentam-se como objetos importantes na fase pré-escolar, pois eles tornam-se mediadores da interação das crianças. No brincar estão inseridos, os pensamentos, a verbalização, o movimento, gerando canais de comunicação, podendo-se dizer então que a linguagem cultural própria da criança é lúdica.

A atividade lúdica além de favorecer o desenvolvimento integral da criança, contribui também para a sua formação e interação em todo o ambiente escolar.

Através da observação de crianças em situações de brincadeira, é possível que o pedagogo realize o diagnóstico a partir dos elementos que surgem dessa observação minuciosa e, analise o desempenho cognitivo e ainda os aspectos relativos a como os alunos estabelecem seus vínculos.

Alicia Fernandez (1990, p.200) diz que:

“O brincar possibilita o desenvolvimento das significações do aprender. O saber se constrói... Fazendo próprio conhecimento do outro e a operação de fazer jogando. Aí encontramos uma das interseções entre o aprender e o jogar.”

É sabido de todos os educadores, principalmente os de pré-escola que ao ingressar no ensino fundamental, mais especificadamente no 1º ano do ensino fundamental, ocorre uma ruptura da atividade lúdica da criança. Ela agora, se encontra condicionada a ficarem horas sentadas numa cadeira, sem muitas vezes poder brincar.

De acordo com Pampiona (1998, p.66):

“A posição entre atividade lúdica pode ser sentida pela criança como uma forma de repressão, dificultando-a em sua aprendizagem, e é por isso, que tanto os brinquedos, como as brincadeiras devem continuar fazendo parte da vida das crianças.”

Vygotsky (1998, p.81) considera:

“o brinquedo como um fator importante no desenvolvimento da criança, pois brincando as crianças interagem entre si, negociam significados e conseguem realizar situações irrealizáveis em sua idade, ou seja, em situação de brinquedo, é como se a criança fosse maior do que é na sua realidade”.

Acredita-se que esta pesquisa, bem como outras nessa linha, poderá contribuir de maneira significativa para o trabalho de todos aqueles que se preocupam em promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança de modo a proporcionar situações de brincadeiras.

Deste modo, a investigação e análise sobre como o brinquedo proporciona o desenvolvimento na pré-escola, são objetos de interesse.

DESENVOLVIMENTO

Esse artigo mostra a importância do brincar, que é algo fundamental para o ser humano. As crianças, no momento em que estão brincando, desenvolvem a imaginação. Quando estimulada com brinquedos, é capaz de agir pela própria iniciativa, reagindo aos estímulos de objetos e fatos do meio exterior, além de trabalharem toda a motricidade harmoniosamente. No trabalho pedagógico, o

brinquedo é visto como condição para o desenvolvimento da criatividade das crianças, pois, tem como objetivo favorecer, condições para intervenção, pela compreensão que a criança tem do mundo e das regras que organizam esse mundo.

A brincadeira tem sido considerada um elemento chave nos programas de educação para a primeira infância, e uma série de teorias que tem tentado descrever a função dela na vida das crianças pequenas. O brincar é visto como um veículo pelo qual as crianças podem procurar e mediar à quantidade de estímulos internos e externos à disposição, e assim criar um equilíbrio ideal.

A brincadeira é uma forma de as crianças atuarem em seu ambiente, tornando-se eficazes em suas ações e recebendo maiores satisfações pessoais.

Brincar é o trabalho da criança. Ela faz para aprender, adquirir experiências desenvolver-se e exercitar a sua criatividade.

Na pré-escola, a criança brinca sem se cansar, somente por brincar, e não para descobrir coisas novas. É muito importante que a criança nesta fase se sinta estimulada, motivada a brincar. Partindo do ponto de vista psicológico, observa-se que as crianças não têm oportunidade de brincar sério, porém, conseguem conquistar o domínio sobre o mundo exterior, podendo até mesmo indicar sério comprometimento emocional. O mundo exterior acaba por resolver certas situações do passado, através das resoluções simbólicas de problemas não resolvidos e situações futuras, preparando a criança para a vida.

O brincar da criança é ter espírito livre para explorar, ser e fazer, proporcionando prazer, é um ato fundamental para o ser humano, e essencial para a infância. O brincar da criança é imaginação em ação, é uma “linguagem” através da qual as crianças se comunicam entre si e com os outros; não está somente apoiado no presente, mas paralelamente responde a questões do passado e tenta projetar-se no futuro (ABERASTURY, 1992 p.121).

O primeiro contato com o material na vida de uma criança é o brinquedo. Assim como ele pode auxiliar em tantas áreas num indivíduo, também é um instrumento que auxilia na aprendizagem.

“A riqueza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E não é como muitos acreditam na possibilidade de imitação de gestos, informações, atitudes e crenças vinculadas na situação de brinquedo.” (OLIVEIRA, 1984 p.679)

Segundo Vygotsky, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. “Através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações”.

As crianças veem o brincar, como um veículo pelo qual podem provocar; mediar a quantidade de estímulos internos e exteriores à disposição; e também criar um equilíbrio Ideal. A brincadeira é uma forma de as crianças atuarem em seu ambiente, tornando-se eficazes em suas ações, recebendo maior satisfação pessoal (VYGOTSKY, 1991 p.87).

Segundo Cunha (1992 p.100), um espaço que proporciona as brincadeiras é a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos dentro de ambiente especial lúdico. É também um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir e experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração porque a alegria, o afeto a magia deve ser palpável. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira.

Morais (1999, p.31) define a brinquedoteca como um espaço criado para favorecer o brincar. Como um local de descoberta de estimulação e criatividade, independente do espaço físico objetiva a resgatar o lúdico e a ludicidade intelectual. É o espaço criado para proporcionar estímulos para que a criança brinque livremente.

A brinquedoteca não existe para “distrair as crianças”. Sua missão é bem maior, sua preocupação reporta-se à formação do ser humano integral e ao período de vida o qual ele está sendo cultivado. A integridade do ser humano é profundamente ameaçada quando a infância não é vivida plenamente. A criança precisa transformar-se em adultos, amadurecendo através de um processo em que possa transcender cada etapa de seu desenvolvimento pela plenitude e riqueza de suas experiências. Acima de tudo, para fazer as crianças felizes, este é o objetivo mais importante. Existe alguma coisa mais essencial do que o sorriso de uma criança?

As brinquedotecas servem para desenvolver os seguintes objetivos:

- Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e, sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo.
- Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica, e obter a capacidade de concentrar-se e ter atenção.
- Estimular a o processo operacional das crianças.
- Favorecer o equilíbrio emocional.
- Dar oportunidade à expansão de potencialidades.

Para Winnicott (1975. Pag.13-44), brincar é uma experiência e a oportunidade de experiência deve ser dada a criança desde o seu nascimento, para que o brincar seja criativo.

A relação de cuidado de mãe com o bebê leva a formação de Espaço potencial onde o brincar acontece.

O Espaço Potencial é constituído pela 3º (terceira) área de vida, do ser humano, que não é o mundo interno nem o mundo externo, mas a sobreposição destas duas realidades, no qual se encontram os fenômenos e objetos transicionais.

Os fenômenos transicionais podem ser concebidos como precursores de operações simbólicas que representam uma transição para o surgimento de jogos com caráter de ocultação. Exemplo: ocultar rosto com uma fralda e desvendá-lo, esconde-esconde.

Os objetos e fenômenos transicionais estão relacionados com a experiência da ilusão, que é oferecida pelo relacionamento e cuidado de mãe suficientemente boa (“que sendo devotada adivinha as necessidades de seu filho” e se adapta e atende suas necessidades. Esta mesma mãe no curso do desenvolvimento da criança, oferece gradativamente falhas à adaptação ou limites e frustrações, que possibilitam a “desilusão”, que permite a percepção de um mundo de modo objetivo).

Em termos de desenvolvimento, o brincar da criança possibilita a continuidade do desenvolvimento emocional e abre o caminho para um viver criativo na vida adulta, sob forma das artes, da religião, da criatividade, dos interesses culturais. Na obra “A criança e seu mundo” Winnicott faz colocações fundamentais sobre a brincadeira. Dentre elas, podemos citar:

[...] “As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional (...)

A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e frequentemente, um fator dominante.

(...) a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, de que quer dizer vivência.

Os adultos contribuem, neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mais sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria criança.

Para que haja processo, a criança precisa ser respeitada. E assim aprenda a ouvir, e ser ouvida. A presença e disponibilidade por parte do adulto constroem o laço afetivo, pois deve-se lembrar que toda brincadeira é uma busca, e qualquer interferência direta pode impedir que a criança faça suas descobertas e domine suas dificuldades.

- Desenvolver a inteligência, a criatividade e a sociabilidade.
- Proporcionar acesso a um número maior de brinquedos de experiência e de descobertas.
- Dar oportunidade para que a criança aprenda a jogar e a participar.

- Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, social e emocional.

- Enriquecer o relacionamento entre as crianças.

- Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade.

E, obviamente, proporcionar aprendizagem, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, de forma natural e agradável, pois, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa. Lá, realmente, a criança pode viver plenamente a sua dimensão; a dimensão da criança que explora em curiosidade e entusiasmo.

Há a necessidade de existir um espaço criado para favorecer a brincadeira. Surge assim a brinquedoteca.

“A brinquedoteca se apresenta como um espaço onde a criança, utiliza o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens desenvolvendo-se em um ambiente acolhedor, naturalmente e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda sua curiosidade. É um espaço para desenhar, experimentar, vivenciar, jogar, satisfazer, enfim, as necessidades de seus usuários. (NEIDE DE AQUINO NOFFS, 2001, P.166).

O brinquedo é o objeto, suporte do brincar. Qualquer objeto pode transformar-se em brinquedo no imaginário infantil. Oferecer um espaço pedagógico incluindo objetos é tarefa da escola, que deve complementar objetos representativos do ambiente cultural.

Ao colocar ao alcance da criança uma ampla variedade de brinquedos a brinquedoteca está estimulando não só as atividades lúdicas individuais e coletivas como, também permitindo uma rica e ampla variedade de jogos e brincadeiras. Assim, sendo, além de desvincular o brinquedo do seu aspecto de posse e consumo, a brinquedoteca desperta na criança o sentido de responsabilidade e o respeito à propriedade coletiva. Ela aprende que um brinquedo pode pertencer a muitas pessoas, que é necessário separar-se dele para que outras crianças também possam brincar e que ela não deve destruí-lo.

Ao chegar à brinquedoteca, as crianças têm reações diversas, pois algumas chegam muito agitadas, outras mais tímidas e indecisas, porém todas elas passam por uma fase de explorar os brinquedos e o espaço, conhecê-los, apropriar-se deles e criar, recriar, construir seu mundo brincando.

Partindo desse pressuposto, a brinquedoteca se apresenta como um espaço onde o conhecimento a ser adquirido pode ser trabalhado em suas significações e o já adquirido, ser ressignificado, permitindo sua apropriação.

Para Winnicott (1975;1982, p.35), o brincar é sempre terapêutico e saudável, sendo uma maneira de descarregar a agressividade e reconhecer o mundo. Além de ser uma forma de comunicação psicoterapia, a atividade lúdica conduz a relacionamentos grupais, facilitando o desenvolvimento, portanto a saúde infantil. “O brincar se estabelece no que para Winnicott chamou de espaço potencial no qual a criança pode ser criativa, espontânea e sentir-se segura”.

Segundo Winnicott (1992, p.164): “O brinquedo é, por excelência, o meio de autoexpressão da criança e tem para ela, o mesmo sentido que a palavra tem para o adulto, trazendo-lhe prazer e permite que domine suas angustias”.

O brincar, conforme o caso pode ter um efeito terapêutico e auxiliar na superação da dificuldade e conflitos emocionais, intelectuais e sociais da criança, pois dá-se a ela, numa situação especial. Sendo assim a brinquedoteca é um espaço onde as crianças, fazendo uso de atividades lúdicas, conseguem criar, aprender, desenvolver-se e estimular suas potencialidades brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como preocupação refletir sobre o brincar infantil e de investigar as possibilidades que o brinquedo e a brincadeira proporcionam às crianças. Foi possível perceber, através de vários autores, o quanto é importante o brincar para as crianças; e o que brinquedo significa para elas. Mais importante que o brinquedo, porém, é a forma como a criança brinca.

Durante a brincadeira, deve-se perceber como a criança se relaciona e se envolve com o brinquedo. Ao brincar a criança fornece uma série de dados, possíveis de serem analisados.

As escolas precisam tomar ciência de quanto o lúdico auxilia no desenvolvimento integral da criança, criando assim espaços para a brincadeira, que são as brinquedotecas. O brinquedo, deve cada vez mais, encontrar espaço no cotidiano escolar. O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças.

Pautando-se em autores que valorizam o lúdico é possível verificar que, ao brincar a criança constrói o conhecimento. E, para isso, uma das qualidades mais importantes do brinquedo é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar soluções.

Constata-se que a ação de brincar é fonte de prazer e, ao mesmo tempo de conhecimento em toda a sua formação.

Acredita-se então que a criança vai constituindo seu conhecimento do mundo do modo lúdico, transformando o relacionamento com os recursos da fantasia e da imaginação.

Podemos concluir que o lúdico favorece todo o desenvolvimento integral da criança nos aspectos: físico, social, cultural, afetivo e cognitivo; desta maneira a aprendizagem se concretiza

significativamente, através de ações e experiências concretas no ambiente escolar. O professor precisa estar comprometido com a formação do aluno, compreendendo que, através do brincar possibilidades surgem e o desenvolvimento infantil é priorizado. É necessário que a criança se sinta livre e motivada, para que, desse modo mantenha continuamente uma autoconfiança no decorrer do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **A Criança e Seus Jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1992
- SANDET, Jeane; SARAZANAS, Regiane. **A Criança e os brinquedos**. Lisboa; Estampa, [s.d.]. Trad. Mariana Manuel Tinico.
- BENJAMIN, Valter. **Reflexões; A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo; Summus, 1994. Trad. Marcus Vinicius Mazzari.
- BRÓUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez. 1995. Jogo e Educação. – Porto Alegre, Artes Médicas.
- CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor Psicopedagogia, 2001, 1992.
- FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scrit: Abring, 1999.
- LODKE, Menga. E. André, Marli Eliza D. **A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, P.S. **O que é Brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Semenivich. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. Vol.I. Madrid: Visor, 1993.
- WINNICOUT, D.H. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Sextante, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CONSIDERATIONS ON THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ESTER DE FARIA MARQUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Entre os diversos elementos relacionados à infância, escolhemos como foco desta pesquisa algumas questões vinculadas ao ato de brincar, atividade que é considerada essencial para o crescimento das crianças, de acordo com várias teorias da Psicologia. O enfoque recaiu sobre os conceitos propostos por Vygotsky, explorando suas principais contribuições sobre este assunto. O objetivo deste estudo foi examinar a conexão entre o lúdico, o desenvolvimento e a aprendizagem. Como resultado, foi possível evidenciar a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, além de destacar como este processo fundamenta a aprendizagem por meio de progressos sociais e cognitivos promovidos pelo uso de brinquedos. Este artigo está embasado em pesquisas qualitativas acerca do tema tratado.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação; Infantil.

ABSTRACT

Among the various elements related to childhood, we chose to focus this research on some issues linked to the act of playing, an activity that is considered essential for children's growth, according to various theories of psychology. The focus was on the concepts proposed by Vygotsky, exploring his main contributions on this subject. The objective of this study was to examine the connection between

play, development, and learning. As a result, it was possible to highlight the importance of play for child development, in addition to emphasizing how this process underpins learning through social and cognitive progress promoted by the use of toys. This article is based on qualitative research on the subject.

Keywords: Play; Education; Children.

INTRODUÇÃO

O brincar tem se tornado um tema de estudo na Psicologia por sua importância no crescimento das crianças e pela motivação interna que proporciona.

A atividade lúdica, que é uma das marcas da infância, oferece diversas vantagens para a formação da criança, possibilitando o acesso a experiências que irão auxiliar em seu desenvolvimento futuro.

Entre os teóricos que abordaram essa temática, destaca-se Lev S. Vygotsky, que se dedicou a investigar a origem e a evolução dos processos psicológicos ao longo da história, sempre considerando a singularidade de cada indivíduo inserido no contexto cultural que o molda.

Para ele, o ser humano se forma como um ente social e necessita do outro para se desenvolver. Vygotsky, em sua obra, explora aspectos da infância, enfatizando suas ideias sobre a importância do brinquedo, ao referir-se à sua capacidade de organizar o funcionamento mental da criança. Ele afirma que o brinquedo ajudará a criança a diferenciar entre a ação e seu significado.

À medida que a criança cresce, ela começa a estabelecer uma conexão entre seu brincar e a interpretação que se faz disso, tornando-se menos dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto ao seu redor. O ato de brincar está também vinculado ao aprendizado.

Brincar é um modo de aprender; nas atividades lúdicas, encontra-se a base para futuras aprendizagens mais complexas. Assim, o lúdico surge como uma proposta educacional para enfrentar os desafios.

Ademais, este artigo tem como objetivo definir o lúdico, evidenciar sua relevância no crescimento das crianças e na educação, apresentando-o como um elemento que traz mais vitalidade, prazer e significado ao processo de aprendizagem. Isso se deve ao seu potencial único de incentivar a interação social e o desenvolvimento positivo na infância..

DESENVOLVIMENTO

Ao consultar um dicionário, encontramos vários significados para a palavra brincar, todos transmitindo a ideia de diversão, entretenimento, movimento e imaginação.

A brincadeira é a expressão do lúdico em prática. Brincar reveste-se de uma importância fundamental em todas as etapas da vida, mas é na infância que assume um papel ainda mais crucial: trata-se não apenas de um passatempo, mas também de um meio de aprendizado.

Por meio do brincar, a criança comunica-se através de gestos e ações repletas de significado, investindo afeto nessa atividade. Portanto, a brincadeira deve ser encarada como algo sério e vital para o desenvolvimento infantil. As crianças usam os brinquedos para expressar suas emoções, criando um mundo conforme sua própria perspectiva, o que as leva a questionar a realidade dos adultos.

Desde cedo, elas estão inseridas em um ambiente regido por normas sociais e precisam se adaptar a essas regras. A brincadeira, por sua vez, permite que essas normas se ajustem ao seu universo. Isso não representa uma fuga da realidade, mas sim uma busca por compreendê-la melhor.

Ao brincar, a criança edifica e recria um espaço onde ela se sinta segura. As pressões diárias enfrentadas pelos pequenos são equilibradas pela sua habilidade de imaginar, dando origem a fantasias como a de super-heróis. Aberastury (1972) complementa essa visão ao afirmar que a brincadeira é uma forma de exteriorizar medos, ansiedades e dificuldades vividas.

Por meio do jogo, a criança vivencia de maneira ativa as experiências dolorosas que enfrentou, transformando desfechos difíceis e permitindo interações que seriam inaceitáveis na vida real. “Brincar de forma livre e prazerosa possibilita à criança ser levada a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, mas que consegue reproduzir as relações que observa em seu dia a dia, vivendo simbolicamente diferentes papéis e exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2005, p. 45).



Fonte: <https://www.colegiocarmo.com.br/noticia/1435/brincadeiras-com-agua-para-refrescar-as-tardes-do-maternal-iii>. Acesso em: 25 set. 2025.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de experimentar sentimentos de alegria, sucesso e realização de desejos, assim como a frustração. Esse intercâmbio emocional é essencial para a formação de sua personalidade e para o manejo de suas angústias. Brincar também prepara a criança para futuras atividades laborais, pois ativa a atenção e a concentração, promove a autoestima e contribui para o desenvolvimento de relações de confiança, tanto consigo mesma quanto com os outros.

Além disso, ajuda a criança a lidar com o mundo, compartilhando espaços e experiências com outras pessoas.

Como mencionado, brincar facilita o aprendizado e estimula a criatividade, contribuindo assim para o desenvolvimento do conhecimento. Portanto, os educadores devem estar atentos a essa prática lúdica e aprimorar a contextualização das brincadeiras.



Fonte: <https://www.uemasul.edu.br/semana-mundial-do-brincar-estimula-conexao-com-a-natureza/>. Acesso em: 25 set. 2025.

Por meio da observação do brincar, os educadores conseguem entender as necessidades individuais de cada criança, seu nível de desenvolvimento e sua organização, a partir da qual podem planejar estratégias pedagógicas. Segundo Melo e Valle (2005), é por meio dos brinquedos e de suas interações lúdicas que a criança expressa sua realidade, organizando e desorganizando, construindo e desconstruindo um mundo significativo, de acordo com suas necessidades essenciais para um desenvolvimento integral.

O brincar estimula a criança em diversas dimensões, como a intelectual, a social e a física, levando-a a novos espaços de compreensão que incentivam seu crescimento e aprendizado.

De acordo com Santos (1999), a brincadeira é essencial para a vida da criança. Essa afirmação é amplamente reconhecida, uma vez que a trajetória da humanidade revela que as crianças sempre se dedicaram ao ato de brincar, fazem isso atualmente e, sem dúvida, continuarão a fazê-lo no futuro.

É evidente que as crianças se envolvem em brincadeiras por diversão, e a ausência desse ato pode indicar problemas. Enquanto algumas crianças brincam por diversão, outras utilizam o brincar como uma forma de lidar com ansiedades e expressar sua agressividade.

Com base nas diversas perspectivas apresentadas sobre a brincadeira, é evidente que ela faz parte de todas as esferas da vida humana, especialmente na infância. Podemos afirmar que “brincar é existir”, uma vez que as crianças desenvolvem habilidades e adquirem conhecimento através da prática da brincadeira.

A criança se diverte porque a brincadeira é uma necessidade fundamental, assim como alimentação, saúde, moradia e educação são essenciais para o crescimento de seu potencial. Para harmonizar-se com o ambiente, a criança precisa brincar, jogar, criar e reinventar. Conforme se desenvolve, essas atividades lúdicas ganham maior importância, permitindo que ela invenções e criações.

À luz da psicologia, sabemos que, além de ter uma base genética, a brincadeira é essencial para um desenvolvimento psicossocial saudável do ser humano. Por meio da interação com os brinquedos, a criança aprimora sua afetividade, criatividade, raciocínio, habilidade de organizar situações e a compreensão do mundo ao seu redor.

Conforme mencionado pela autora Wajskop (1995, p.68): “Brincar é a etapa mais crucial da infância - do desenvolvimento humano nesse estágio - por se tratar da autoexpressão dos desejos e necessidades internas”.

Ao brincar, a pessoa amplia sua autonomia, aguça sua percepção visual e auditiva, aprecia sua cultura popular, aprimora suas habilidades motoras, exercita a imaginação e criatividade, interage socialmente, restabelece seu equilíbrio, renova suas emoções e sua curiosidade em aprender e reinventar, tornando-se capaz de construir seus saberes.

Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado e o desenvolvimento estão interconectados desde os primeiros momentos de vida. Portanto, é evidente que a aprendizagem de uma criança se inicia muito antes de ela entrar na escola.

Todas as vivências educativas que as crianças encontram na escola já estão baseadas em experiências anteriores, ou seja, elas já tiveram contato com situações semelhantes que podem servir de referência.



Fonte: <https://www.escolaespacoeducar.com.br/2015/09/brincadeira-dirigida-na-educacao-infantil/>. Acesso em 23 set. 2025.

Aprendizado é a maneira pela qual um indivíduo assimila informações, habilidades, atitudes, valores, entre outros, a partir de sua interação com a realidade, o ambiente e outras pessoas. Esse processo se distingue dos fatores inatos (como a capacidade de digestão, que já faz parte do indivíduo ao nascer) e dos processos de maturação que ocorrem independentemente do ambiente (como a maturação sexual).

Em sua obra, Vygotsky destaca a importância dos aspectos sócio-históricos, sustentando que a aprendizagem envolve a interdependência entre os indivíduos que participam do processo.

Assim, o conceito de aprendizado em Vygotsky possui uma abrangência que sempre inclui a interação social (OLIVEIRA, 1995, p. 57), sugerindo que o aprendizado é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas, que são moldadas pela cultura e, por isso, são características do ser humano.

Existe um caminho natural de desenvolvimento que se dá pela maturação humana, mas é por meio da aprendizagem em ambientes culturais que se potencializam os processos psicológicos internos. O desenvolvimento de um indivíduo está intimamente ligado à sua interação com o contexto sociocultural e só será eficaz com o apoio e a convivência de outros seres humanos.

Na ausência de condições favoráveis ao aprendizado, esse desenvolvimento pode ser comprometido. Assim, é possível perceber que o ato de brincar é fundamental para esse processo educativo. Brincar gera situações imaginativas que promovem o desenvolvimento cognitivo, além de facilitar a interação com outras pessoas, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento.

Por isso, a inclusão de atividades lúdicas no contexto pedagógico é crucial. Como afirmam Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos pilares da organização escolar, pois enriquece o desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

Este aspecto se torna ainda mais relevante atualmente, em que as crianças tendem a passar mais tempo isoladas em pequenos apartamentos, enquanto os pais se dedicam cada vez mais ao trabalho e raramente encontram oportunidades para brincar com elas.

Entre 0 e 2 anos, a criança envolve-se em atividades conhecidas como Jogos de Exercício. Nessa fase, ela está no processo de adquirir habilidades motoras e ganhando autonomia. Mostra felicidade ao repetir sons e costuma pedir que os adultos a coloquem no chão. Também expressa satisfação ao explorar seu corpo por meio dos sentidos.

Dos 2 aos 7 anos, a representação simbólica torna-se essencial nas atividades lúdicas da criança. É neste período que surge a atração por fantoches, ilustrações, narrativas e o jogo de “faz de conta”. Nesse estágio, a criança consegue criar imagens na mente e, por meio da linguagem, troca objetos por símbolos. Por meio dessa representação, a criança começa a entender os papéis sociais presentes em sua cultura, incluindo o de pai, mãe, professores e irmãos.

A partir dos 7 anos, as crianças começam a compreender de forma mais eficaz a importância de seguir normas. Isso torna fundamental a prática de jogos e atividades lúdicas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de decisão. Assim, elas interagem socialmente, percebendo que não são os únicos participantes nas situações, o que contribui para o cultivo da empatia e para a habilidade de compreender as metas de outros.

Por meio de atividades lúdicas que possuem normas, os pequenos também desenvolvem a capacidade de gerenciar seus impulsos. Assim, dependendo do tipo de jogo, a criança desenvolve habilidades para ajustar seu comportamento.

Para tanto, com base nas metas e na dinâmica do jogo, a criança aprimora sua capacidade de raciocinar e contemplar suas ações, realizando uma autoanálise de seu desenvolvimento, competências e conduta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira se mostra como uma ferramenta de grande importância para o crescimento da criança. Sendo uma atividade natural da infância, merece ser valorizada e incentivada. Essa fase da vida é crucial e o ato de brincar deve ser promovido, pois desempenha um papel vital nas evoluções emocionais e cognitivas.

As pesquisas de Vygotsky ajudaram a formar entendimentos essenciais sobre o processo de aprendizagem, percebendo que o brincar atende a necessidades específicas da criança, que variam em cada etapa do seu desenvolvimento, refletindo as transformações que ocorrem durante a maturação.

Assim, o ato de brincar assume novas formas, adaptando-se às demandas que surgem ao longo do crescimento infantil. O desenvolvimento da criança revela que, através dos brinquedos, ela consegue liberar sua imaginação, afastando-se dos estímulos concretos que a cercam. Isso lhe permite criar situações mentais, desvinculando-se do objeto físico, como uma peça de madeira, e

transformando-a em um boneco, por exemplo. As atividades de brincadeira podem ser um excelente meio de interação entre adultos e crianças, assim como entre as próprias crianças, promovendo novas formas de desenvolvimento e reconstrução do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- AMPARO, D.; PEREIRA, M. Â.; ALMEIDA, S. **O brincar e suas relações com o desenvolvimento**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.
- FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.
- MELO, L.; VALLE, E. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: O aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PIRES, C.; MENDES, N.; BONADIO, S. **Brincar: recreação ou aprendizagem?** Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 223-225, out./dez. 2004.
- RIBEIRO, A. et al. **Jogos, brinquedos e brincadeira no processo ensino aprendizagem**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 216-219, out./dez. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR



EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO AND THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION

FABIANA APARECIDA DE SOUZA ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unida de Suzano (2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Gestão Escolar pela Faculdade Campos Eliseos (2019); Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2020); Extensão Universitária em Ensino da Educação Infantil Faculdade Campos Eliseos (2020), Educação especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) Faculdade de Educação São Luis (2023). Professora de Educação Infantil na CEI Diret Nicolai Nicolaevich Kochergin (São Paulo) e Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Dr^a Darci Aparecida Fincatti Fornari (Mauá).

RESUMO

A inclusão escolar é um princípio norteador das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No município de São Paulo, que concentra a maior rede pública de educação infantil do país, o atendimento educacional especializado em Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ainda enfrenta inúmeros desafios no acolhimento e desenvolvimento de crianças atípicas. Este artigo propõe analisar os principais obstáculos enfrentados pelas unidades educacionais da rede municipal paulistana no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Mantoan, Oliveira, Batista e nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, investigam-se aspectos como a formação docente, a estrutura física das unidades, o trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o envolvimento das famílias e a escassez de recursos humanos especializados. O estudo aponta que, embora existam avanços legislativos e diretrizes municipais favoráveis à inclusão, na prática, persistem barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que comprometem a efetividade do direito à educação inclusiva. O artigo também propõe caminhos possíveis para a superação desses desafios, como a formação

continuada dos profissionais da educação infantil, a ampliação da equipe de apoio especializada e a valorização de práticas pedagógicas centradas nas potencialidades das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação Infantil; Crianças atípicas; CEI; EMEI.

ABSTRACT

School inclusion is a guiding principle of Brazilian educational policies, especially following the enactment of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. In the city of São Paulo, which hosts the largest public early childhood education network in the country, specialized educational services in Early Childhood Education Centers (CEIs) and Municipal Early Childhood Schools (EMEIs) still face numerous challenges in welcoming and supporting the development of neurodivergent children. This article aims to analyze the main obstacles encountered by public municipal education units in São Paulo in the process of school inclusion for children with disabilities, pervasive developmental disorders, or high abilities. Based on bibliographic research grounded in the studies of Mantoan, Oliveira, and Batista, as well as official documents from the São Paulo Municipal Department of Education, the analysis investigates aspects such as teacher training, the physical structure of the schools, collaborative work with Specialized Educational Services (AEE), family engagement, and the shortage of specialized human resources. The study points out that, although there have been legislative advances and favorable municipal guidelines for inclusion, attitudinal, pedagogical, and structural barriers still persist in practice, compromising the effectiveness of the right to inclusive education. The article also proposes possible pathways to overcome these challenges, such as ongoing training for early childhood education professionals, the expansion of specialized support teams, and the promotion of pedagogical practices that focus on the potential of each child.

KEYWORDS: School inclusion. Early Childhood Education. Neurodivergent children. CEI. EMEI.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é, hoje, um dos grandes compromissos ético-políticos da educação brasileira. A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), da Declaração de Salamanca (1994) e de legislações mais recentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o Brasil vem consolidando uma normativa que reconhece o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, ao convívio e à aprendizagem no mesmo ambiente escolar. No município de São Paulo, esse compromisso é reiterado pelo Currículo da Cidade e pelas diretrizes de atendimento da Secretaria Municipal de Educação, que buscam garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para as crianças atendidas em CEIs e EMEIs.

Contudo, o ideal da inclusão ainda se confronta com realidades complexas e desafiadoras no cotidiano das instituições de educação infantil. Crianças atípicas, que englobam aquelas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de linguagem e desenvolvimento, ou mesmo altas habilidades, muitas vezes não encontram nas unidades escolares o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. A ausência de adaptações curriculares eficazes, a escassez de profissionais especializados, a sobrecarga dos educadores e a falta de articulação entre escola e família são algumas das dificuldades observadas em campo. Estas questões demandam uma análise profunda para a construção de práticas mais efetivas e humanizadas.

Diante desse cenário, este artigo delimita como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são os principais desafios enfrentados pelas unidades de CEI e EMEI da rede municipal de São Paulo na efetivação da inclusão escolar de crianças atípicas na educação infantil? A investigação busca compreender os entraves institucionais, pedagógicos e humanos que interferem na concretização de uma prática inclusiva no atendimento às especificidades dessas crianças.

Como hipótese, propõe-se que os maiores desafios enfrentados pelas unidades educacionais estejam relacionados à insuficiente formação dos professores para lidar com as especificidades da inclusão, à limitação de recursos humanos e materiais adaptados, à descontinuidade das políticas públicas e à frágil articulação entre os diferentes setores da rede de apoio (educacional, social e de saúde). Também se considera a hipótese de que a cultura escolar ainda é permeada por concepções medicalizantes e excludentes da infância atípica, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios enfrentados pelas unidades de educação infantil da rede pública do município de São Paulo no processo de inclusão escolar de crianças atípicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os principais obstáculos pedagógicos e estruturais enfrentados pelas equipes escolares; b) compreender as estratégias adotadas pelos CEIs e EMEIs para promover a inclusão; c) refletir sobre as contribuições possíveis da formação docente e do AEE nesse processo.

A relevância deste estudo está no seu potencial para contribuir com a reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas na educação infantil. Ao dar visibilidade aos desafios enfrentados pelas instituições educacionais da cidade de São Paulo, pretende-se colaborar com a formulação de políticas públicas mais sensíveis à diversidade e ao direito à aprendizagem de todas as crianças, principalmente das que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como fonte principal os estudos de autores como Mantoan (2003), Oliveira (2012), Batista (2019) e documentos oficiais da legislação educacional e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O estudo também se apoia em artigos científicos publicados em revistas da área da educação e em relatórios institucionais disponíveis em bases públicas.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da educação inclusiva e o marco legal que sustenta o direito das crianças atípicas à educação em ambientes regulares de ensino. O segundo capítulo analisa o contexto da educação infantil no município de São Paulo, com foco na atuação dos CEIs e EMEIs. O terceiro capítulo discute os principais desafios enfrentados pelas instituições e apresenta caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão escolar. O texto se encerra com uma conclusão que sintetiza os principais achados da pesquisa e propõe diretrizes para uma prática educativa mais inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A concepção contemporânea de inclusão escolar demanda que a escola se transforme para acolher todas as crianças, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou emocionais. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não se trata apenas de disponibilizar vagas para alunos com deficiência, mas de promover uma reestruturação pedagógica e institucional capaz de garantir a aprendizagem e a participação plena de todos. Isso exige romper com práticas discriminatórias, currículos engessados e avaliações padronizadas, buscando o reconhecimento da diferença como valor.

Na educação infantil, essa transformação é ainda mais complexa, pois se lida com sujeitos em pleno processo de desenvolvimento global. Crianças com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, por exemplo, requerem abordagens sensíveis que considerem seus ritmos, modos de expressão e formas específicas de comunicação. Oliveira (2012) aponta que, nesse contexto, o trabalho pedagógico deve priorizar vínculos afetivos, a escuta atenta e propostas que favoreçam o brincar, a linguagem e a experimentação sensorial.

O reconhecimento das múltiplas formas de ser criança implica compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear ou padronizada. Crianças atípicas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, deficiências múltiplas ou atrasos neuropsicomotores, vivenciam o mundo e aprendem de formas singulares, que desafiam os modelos escolares tradicionais. O educador da infância, portanto, precisa adotar uma postura investigativa, observadora e responsiva, capaz de identificar sinais de comunicação não verbal, manifestações corporais e interesses espontâneos que constituem a linguagem da criança pequena (OLIVEIRA, 2014).

Nesse processo, o brincar ocupa papel central. Conforme defendem Santos e Santos (2021), o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem da criança. No caso de crianças com deficiência, o brincar deve ser compreendido como um meio de mediação simbólica com o mundo, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da autonomia. Para tanto, é necessário criar ambientes acessíveis, com materiais diversificados e adaptados, que estimulem todos os sentidos e permitam a participação ativa de cada criança, independentemente de suas limitações.

Além disso, o educador deve compreender que a linguagem infantil se manifesta de maneira ampla, não se restringindo à fala ou à escrita. Expressões corporais, gestos, sons, olhares e movimentos são formas legítimas de comunicação que precisam ser valorizadas no contexto pedagógico. Segundo Mantoan (2011), a escuta do professor deve ultrapassar os padrões normativos da linguagem verbal e considerar que toda criança é capaz de se expressar, desde que lhe seja oferecido um ambiente que reconheça e acolha suas formas de dizer o mundo.

A criação de vínculos afetivos consistentes é outro elemento fundamental. A criança pequena precisa sentir-se segura e acolhida para explorar o ambiente e interagir com os outros. Para as crianças atípicas, essa segurança afetiva é ainda mais determinante, pois muitas delas apresentam dificuldades na interação social, na adaptação a mudanças de rotina ou na compreensão de comandos verbais. A repetição, a previsibilidade e o afeto constituem estratégias fundamentais para que essas crianças consigam se orientar no cotidiano escolar e se engajar nas atividades propostas (BATISTA, 2019).

A experimentação sensorial, por sua vez, deve estar presente nas rotinas pedagógicas de maneira planejada e respeitosa. Crianças com distúrbios sensoriais, como ocorre frequentemente nos casos de autismo, podem apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, auditivos ou táteis. O ambiente educativo precisa ser ajustado para que a experiência sensorial não gere sobrecarga, mas sim oportunidades de aprendizagem e prazer. Isso pode envolver, por exemplo, o uso de iluminação indireta, a organização de espaços de acolhimento, a oferta de texturas variadas nos materiais pedagógicos e a criação de momentos de silêncio ou relaxamento quando necessário (SANTOS; SANTOS, 2021).

Essas práticas demandam planejamento intencional, tempo de observação e abertura para a escuta e o diálogo com outros profissionais da rede de apoio, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, quando disponíveis. A presença desses profissionais nem sempre é garantida na rotina dos CEIs e EMEIs, mas sua atuação, quando articulada ao trabalho pedagógico, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por fim, é imprescindível que as propostas pedagógicas não se baseiem em pressupostos medicalizantes, que reduzem a criança atípica ao seu diagnóstico clínico. A escola não é um espaço terapêutico, mas um espaço de convivência, cuidado, descoberta e construção de saberes. Isso não significa ignorar as especificidades da criança, mas compreendê-las em sua totalidade, valorizando suas capacidades e interesses. Como destaca Mantoan (2011), a inclusão verdadeira ocorre quando a escola se dispõe a modificar suas práticas para que todas as crianças possam estar presentes, pertencer e participar de maneira significativa.

No município de São Paulo, a rede municipal de ensino se destaca por sua magnitude e diversidade. São milhares de unidades de CEI e EMEI distribuídas por diferentes territórios e realidades sociais. Embora o sistema apresente diretrizes claras para a inclusão, como os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2017), as unidades enfrentam dificuldades práticas para atender de maneira efetiva crianças atípicas. Muitas instituições operam

com número reduzido de educadores, ausência de profissionais especializados e estrutura física pouco adaptada. Além disso, a formação inicial dos professores nem sempre contempla os saberes necessários para atuar com crianças com deficiência, autismo ou atrasos significativos no desenvolvimento.

Um dos principais desafios enfrentados nos CEIs e EMEIs está relacionado à ausência ou insuficiência de apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Batista (2019), o AEE tem como função central complementar o processo de escolarização por meio de atividades específicas, recursos pedagógicos e apoio ao professor regente. Contudo, nas escolas de educação infantil, o AEE ainda é pouco presente ou se restringe a atendimentos pontuais, dificultando a continuidade e efetividade das ações inclusivas. Além disso, o trabalho entre o professor da sala comum e os profissionais do AEE nem sempre é articulado, o que compromete a construção de práticas pedagógicas integradas e eficazes.

Outro entrave importante refere-se à formação continuada dos profissionais. A SME promove cursos e orientações técnicas voltadas à inclusão, mas essas ações ainda não atingem toda a rede de maneira sistemática. Muitos professores relatam sentir-se inseguros ao receber alunos com necessidades específicas, especialmente nos casos em que não há diagnóstico definido ou suporte especializado. A insegurança pode gerar práticas excludentes, ainda que involuntárias, como a retirada da criança das atividades coletivas, a redução de suas experiências escolares ou a delegação de sua atenção apenas a auxiliares.

Além das questões pedagógicas, o contexto estrutural também influencia diretamente a efetivação da inclusão. Há CEIs que funcionam em imóveis adaptados, com espaços reduzidos e barreiras arquitetônicas que limitam a mobilidade de crianças com deficiência física. A falta de materiais pedagógicos acessíveis, como brinquedos táteis, livros em braile, materiais visuais adaptados e recursos tecnológicos de apoio também constitui uma barreira importante. Segundo Oliveira (2014), a inclusão requer não apenas atitudes favoráveis, mas também condições objetivas de acessibilidade, tanto físicas quanto pedagógicas.

A articulação com as famílias é outro aspecto essencial no processo de inclusão. Para que o trabalho educativo seja efetivo, é fundamental construir parcerias com os responsáveis, ouvindo suas expectativas, acolhendo suas angústias e compartilhando estratégias. No entanto, há casos em que a própria família não compreende ou aceita o diagnóstico da criança, o que dificulta a construção de vínculos com a escola. Em outros casos, as famílias enfrentam vulnerabilidades sociais que comprometem sua participação mais ativa na vida escolar. Essa dimensão evidencia a necessidade de uma rede de apoio intersetorial, envolvendo saúde, assistência social e educação, como destaca Mantoan (2011).

No cenário da educação infantil, o brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem. Para as crianças atípicas, o acesso ao brincar não pode ser limitado por suas dificuldades. É preciso que o professor organize o espaço, os materiais e as interações de modo a favorecer a participação de todos. Segundo Santos e Santos (2021), o brincar inclusivo não se resume a permitir que a criança

participe, mas exige intencionalidade pedagógica para que suas experiências sejam significativas. Isso implica, por exemplo, criar adaptações sensoriais para crianças com hipersensibilidade, organizar rodas de conversa acessíveis para crianças com dificuldades na linguagem oral ou promover atividades motoras em grupo com apoio específico.

A avaliação na educação infantil, por sua vez, também representa um campo sensível no contexto da inclusão. A LDB orienta que a avaliação nessa etapa deve ser feita por meio do acompanhamento do desenvolvimento e da documentação pedagógica. Para as crianças atípicas, esse processo deve considerar suas trajetórias individuais, valorizando conquistas singulares e respeitando seu tempo de aprendizagem. Avaliações comparativas ou baseadas em critérios normativos tendem a reforçar a exclusão. Como observa Batista (2019), o desafio é construir registros avaliativos que revelem avanços e potencialidades, sem rotular ou limitar as crianças.

O papel da gestão escolar também se mostra decisivo na construção de uma escola inclusiva. É responsabilidade dos gestores garantir que a proposta pedagógica contemple a diversidade, promover formação contínua da equipe, estabelecer parcerias com os serviços de apoio e assegurar condições para o atendimento adequado das crianças. Em muitas unidades, a gestão é sobrecarregada com questões administrativas e acaba por não priorizar a inclusão como eixo estratégico. No entanto, quando há compromisso da equipe gestora com a pauta inclusiva, observa-se um impacto positivo nas práticas pedagógicas e nas relações escolares (OLIVEIRA, 2014).

A importância do trabalho coletivo e da escuta ativa entre todos os membros da equipe não pode ser subestimada. Quando professores, auxiliares, coordenadores, gestores e profissionais do AEE compartilham reflexões e estratégias, aumentam as chances de que a inclusão se concretize de forma mais efetiva. Encontros pedagógicos, grupos de estudo e momentos de planejamento colaborativo são ferramentas valiosas nesse processo. Além disso, valorizar a experiência dos próprios professores, permitindo que compartilhem práticas bem-sucedidas com seus pares, fortalece a autonomia e a criatividade pedagógica.

Outro aspecto relevante é a influência da cultura escolar e das representações sociais sobre a infância atípica. Muitas vezes, há uma expectativa implícita de “normalidade” no comportamento e na aprendizagem das crianças. Aquelas que não se encaixam nesses padrões são percebidas como um “problema”, o que gera resistência à sua presença e ao esforço necessário para incluí-las. Para desconstruir essas concepções, é necessário investir em processos formativos que abordem as dimensões éticas, políticas e sociais da inclusão, estimulando uma nova compreensão sobre a diferença (MANTOAN, 2011).

Cabe ressaltar que os avanços normativos existentes no Brasil, como a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), estabelecem diretrizes claras para o atendimento educacional inclusivo desde a educação infantil. Esses marcos legais afirmam o direito inalienável das crianças com deficiência à matrícula e permanência em escolas regulares, com o suporte necessário para sua participação plena e efetiva. A Resolução de 2009, por exemplo, determina que a educação especial deve passar todos os níveis de ensino, sendo ofertada de forma transversal

e complementar, enquanto a LBI reforça o dever do Estado em promover uma educação baseada na equidade, com acessibilidade, adaptação curricular e suporte técnico especializado.

No entanto, a implementação dessas políticas ainda é marcada por contradições e desigualdades. Embora o aparato legal seja robusto, a efetivação dos direitos depende fortemente de fatores locais como vontade política dos gestores, alocação de recursos públicos, priorização das pautas inclusivas nos planejamentos educacionais e, sobretudo, compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação. Como pontua Batista (2019), a legislação, por si só, não garante a transformação das práticas escolares: é necessário um processo formativo que desconstrua paradigmas excludentes e construa uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças.

No município de São Paulo, embora existam iniciativas significativas, como o Currículo da Cidade (2017), que incorpora princípios de equidade, diversidade e justiça social, a realidade cotidiana das escolas revela disparidades importantes entre o que está prescrito nos documentos e o que ocorre nas práticas. Muitas unidades de CEI e EMEI enfrentam desafios estruturais, como falta de acessibilidade arquitetônica, ausência de materiais didáticos adaptados, número insuficiente de auxiliares de educação inclusiva e limitação no suporte técnico-pedagógico oferecido às equipes. Além disso, a rotatividade de profissionais, aliada à sobrecarga de trabalho, dificulta a consolidação de projetos pedagógicos inclusivos a longo prazo.

Outro obstáculo importante diz respeito à interpretação e aplicação das políticas de inclusão por parte das gestões escolares. A depender da equipe gestora e de suas concepções sobre a inclusão, pode-se observar desde posturas altamente engajadas até atitudes de resistência velada ou explícita, que se traduzem na tentativa de transferir a responsabilidade da inclusão para outras instituições, como os Centros de Atendimento Especializado ou mesmo para as famílias. Essa fragmentação institucional compromete a construção de uma rede colaborativa de apoio, fundamental para o sucesso da inclusão escolar (OLIVEIRA, 2014).

Ademais, é preciso considerar que o contexto urbano da cidade de São Paulo apresenta desafios adicionais, como desigualdades territoriais, violência urbana, vulnerabilidade social e escassez de serviços intersetoriais em algumas regiões. Esses fatores impactam diretamente a implementação de políticas inclusivas nas escolas de periferia, onde os profissionais atuam muitas vezes em condições precárias e com demandas múltiplas. Nessas regiões, a inclusão de crianças atípicas pode ser vivenciada como mais uma sobrecarga, especialmente quando não há rede de apoio externa à escola, como unidades de saúde e assistência social preparadas para atuar em conjunto com a educação.

Apesar desses entraves, é importante destacar que algumas escolas da rede municipal têm desenvolvido práticas inovadoras e sensíveis à diversidade. Projetos pedagógicos que valorizam a escuta das crianças, a flexibilização das atividades, o trabalho em duplas pedagógicas, a formação em serviço e o envolvimento da comunidade têm produzido efeitos concretos na inclusão escolar.

Essas experiências demonstram que, mesmo diante de limitações, é possível avançar quando há comprometimento ético, trabalho em equipe e valorização das potencialidades de todas as crianças.

Portanto, transformar a inclusão em realidade cotidiana requer mais do que diretrizes legais: exige investimento contínuo, escuta das demandas reais das escolas e um movimento permanente de reflexão sobre a prática. A educação infantil deve ser entendida como espaço inaugural de cidadania, onde a criança constrói seus primeiros vínculos sociais e seu sentimento de pertencimento. Garantir esse direito a todas as crianças, especialmente às atípicas, é uma responsabilidade coletiva que demanda coragem política, sensibilidade pedagógica e mobilização social.

Diante desse panorama, é possível afirmar que a construção de uma educação infantil inclusiva no município de São Paulo demanda um conjunto articulado de ações. Entre elas destacam-se: o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado nos CEIs e EMEIs; a ampliação da formação continuada com foco na inclusão; o investimento em materiais pedagógicos acessíveis; a melhoria da infraestrutura das unidades escolares; a valorização do trabalho colaborativo; e o estabelecimento de uma rede de apoio intersetorial que envolva saúde, educação e assistência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças atípicas na educação infantil do município de São Paulo representa um desafio contínuo, que envolve não apenas a criação de políticas públicas, mas sua efetiva implementação no cotidiano dos CEIs e EMEIs. Apesar de marcos legais importantes e diretrizes curriculares que asseguram o direito de todas as crianças à educação de qualidade, observa-se que a realidade das unidades educacionais ainda está marcada por obstáculos estruturais, formativos e culturais.

A prática pedagógica inclusiva exige mais do que boa vontade: requer formação docente contínua, condições adequadas de trabalho, materiais acessíveis e apoio especializado. Quando essas condições não estão presentes, o processo de inclusão se fragiliza, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças atípicas. Contudo, experiências bem-sucedidas em diversas unidades da rede municipal paulistana demonstram que é possível construir ambientes mais inclusivos e respeitosos à diversidade, desde que haja engajamento coletivo, escuta ativa e compromisso ético com a infância.

Assim, este trabalho evidencia a urgência de se investir em ações integradas entre os diferentes setores envolvidos com a educação infantil. A inclusão não deve ser compreendida como uma tarefa isolada do professor ou da escola, mas como uma responsabilidade social compartilhada por toda a comunidade escolar e pelos órgãos públicos. Apenas por meio de um esforço colaborativo será possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente acolhedores, em que todas as crianças tenham assegurado seu direito de brincar, aprender e conviver com dignidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação infantil e inclusão: caminhos e desafios para a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação infantil e inclusão: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Loyola, 2012.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Fabiana dos; SANTOS, Adriana Nunes dos. **Brincar com todos: práticas inclusivas na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

DA EXPERIÊNCIA AO ENCANTAMENTO: A NATUREZA COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FROM EXPERIENCE TO ENCHANTMENT: NATURE AS AN ALLY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

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 analisa a importância do contato com a natureza como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, evidenciando como as experiências ao ar livre, os projetos ambientais e as práticas sustentáveis contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. As interações com o meio natural estimulam a autonomia, a criatividade, a curiosidade e a construção da consciência ecológica desde a primeira infância. Vivências em hortas, bosques e parques possibilitam aprendizagens significativas, nas quais as crianças se conectam ao ambiente, observam fenômenos, cuidam da vida e desenvolvem valores de pertencimento e responsabilidade. Fundamentado em referenciais teóricos sobre educação ambiental e aprendizagem significativa, o estudo demonstra que a natureza amplia as oportunidades educativas, favorece o bem-estar e potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, o contato direto com o ambiente natural contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a sustentabilidade.

Palavras-chave: Natureza; Sustentabilidade; Educação Infantil; Aprendizagem Significativa; Experiências Ao Ar Livre.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of contact with nature as a pedagogical tool in Early Childhood Education, highlighting how outdoor experiences, environmental projects, and sustainable practices contribute to the integral development of children. Interactions with the natural environment stimulate autonomy, creativity, curiosity, and the construction of ecological awareness from early childhood. Experiences in gardens, woods, and parks enable meaningful learning, in which children connect with the environment, observe phenomena, care for life, and develop values of belonging and responsibility. Based on theoretical frameworks on environmental education and meaningful learning, the study demonstrates that nature expands educational opportunities, promotes well-being, and enhances cognitive, social, and emotional development. Thus, direct contact with the natural environment contributes to the formation of critical, sensitive individuals committed to sustainability.

Keywords: Nature; Sustainability; Early Childhood Education; Meaningful Learning; Outdoor Experiences.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a base da formação humana, e nesse período as experiências vivenciadas pela criança têm papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É nesse momento da vida que a criança constrói suas referências sobre o mundo, organiza seus primeiros conhecimentos e desenvolve vínculos afetivos e sociais que influenciarão toda a sua trajetória escolar. Nesse contexto, o contato com a natureza surge como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de despertar o interesse, a curiosidade e o encantamento das crianças diante do mundo natural. O ambiente externo convida à exploração, ao movimento, à investigação e à imaginação, colocando a criança em contato direto com elementos que a estimulam a pensar, agir, levantar hipóteses e criar relações entre suas vivências e os fenômenos naturais.

A vivência em espaços ao ar livre amplia as possibilidades de aprendizagem e aproxima a criança de um ambiente que estimula os sentidos, a observação e a descoberta. Louv (2008, p. 34) afirma que “a ausência de contato com a natureza gera o que se chama de déficit de natureza, afetando diretamente o comportamento, o aprendizado e o bem-estar das crianças”. Em uma sociedade marcada pelo avanço das tecnologias e pela redução dos espaços externos seguros, muitas crianças têm perdido oportunidades de brincar livremente em ambientes naturais, o que impacta não apenas suas experiências motoras, mas também sua saúde emocional, social e cognitiva. Assim, as escolas desempenham papel essencial ao proporcionar momentos de interação com o meio ambiente, resgatando vivências que, em muitos contextos urbanos, deixaram de fazer parte da rotina infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que a Educação Infantil deve oferecer experiências diversificadas e significativas, nas quais a criança possa explorar, imaginar, criar e interagir com diferentes espaços. A aprendizagem acontece por meio das interações e brincadeiras, e o ambiente natural é um campo fértil para essas descobertas. A observação de insetos, o manuseio

de terra, a percepção das sombras, a queda das folhas ou a transformação de uma semente em planta são exemplos de situações que ampliam o repertório das crianças e possibilitam aprendizagens reais, concretas e contextualizadas. Dewey (1959) já destacava que a experiência direta é fundamental para a construção do conhecimento, e a natureza se apresenta como um espaço onde essas experiências se tornam ricas, sensíveis e significativas.

Além disso, o contato com o ambiente natural favorece o desenvolvimento de valores éticos e socioambientais, contribuindo para a formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2012). Ao conviver com plantas, animais e elementos da natureza, a criança desenvolve atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade, compreendendo que seu modo de agir impacta o mundo à sua volta. Tiriba (2018) ressalta que a educação ambiental na infância deve ser construída no cotidiano, por meio de ações simples, repetidas e intencionais, que façam sentido para as crianças e estejam conectadas às suas experiências diárias.

Diante desse cenário, este artigo busca compreender de que forma o contato com a natureza pode se tornar um instrumento pedagógico transformador na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e a construção de uma consciência ecológica desde cedo. A investigação parte da concepção de que a criança aprende com o corpo, com os sentidos e com as relações que estabelece com o ambiente — e que a natureza constitui um cenário privilegiado para que essas aprendizagens ocorram de forma plena e significativa.

Objetivo Geral

Analisar a importância do contato com a natureza como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral e a formação da consciência ambiental.

Objetivos Específicos

- Investigar de que maneira os espaços externos (bosque, parque e horta) favorecem aprendizagens significativas.
- Refletir sobre práticas pedagógicas sustentáveis na primeira infância.
- Discutir o papel do educador como mediador das experiências ao ar livre.

JUSTIFICATIVA

O tema se mostra relevante diante dos desafios atuais da educação, em que o uso excessivo das telas, a rotina acelerada e o afastamento da natureza têm limitado as experiências sensoriais e corporais das crianças. Em muitos contextos urbanos, os espaços verdes foram reduzidos, e a infância tem se tornado cada vez mais escolarizada, estruturada e distante das vivências

espontâneas ao ar livre. Esse cenário traz impactos significativos ao desenvolvimento, como redução do movimento, dificuldades de concentração, aumento da ansiedade e diminuição da criatividade.

Diante disso, torna-se urgente resgatar o valor do brincar livre e das vivências ao ar livre como práticas educativas que estimulam o cuidado, a empatia, a socialização e a sustentabilidade. A natureza oferece oportunidades únicas para que a criança explore suas múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999), desenvolva autonomia, observe fenômenos naturais e construa conhecimentos de forma ativa. A horta escolar, o parque, o bosque e outros ambientes externos passam a integrar o currículo como espaços intencionais de experiência, investigação e pesquisa.

O contato com elementos naturais contribui também para o bem-estar emocional das crianças, auxiliando no desenvolvimento da autorregulação, da expressão de sentimentos e da convivência com as diferenças. Estudos mostram que a natureza traz benefícios à saúde mental, melhora a atenção e fortalece vínculos sociais (LOUV, 2008), reforçando sua importância no cotidiano escolar. Assim, discutir práticas pedagógicas que valorizem esses espaços é fundamental para uma Educação Infantil que respeite as necessidades da infância, promova aprendizagens significativas e contribua para a formação de cidadãos críticos e sensíveis ao meio ambiente.

PROBLEMA

Como o contato com a natureza pode contribuir para o desenvolvimento integral e para a construção da consciência ecológica na Educação Infantil?

A NATUREZA COMO CONTEXTO FORMATIVO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

A natureza, quando integrada ao cotidiano educativo, transforma-se em um ambiente privilegiado de aprendizagem, repleto de possibilidades investigativas, expressivas e subjetivas. Para além de um cenário físico, ela se configura como um contexto pedagógico vivo, dinâmico e multifuncional, capaz de mobilizar as múltiplas linguagens da criança e favorecer processos profundos de desenvolvimento. Na primeira infância, fase em que o corpo, os sentidos e as emoções são canais essenciais para a construção do conhecimento, o contato com o meio natural torna-se um elemento estruturante da experiência educativa.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, diferentes autores destacam que a interação direta com elementos naturais — como terra, água, pedras, folhas e animais — possibilita vivências sensoriais que ampliam o repertório perceptivo das crianças e fortalecem sua relação com o corpo e com o entorno. Malaguzzi (1999), ao discutir as cem linguagens da criança, afirma que a infância se expressa por meio de múltiplas formas de comunicação e que o ambiente tem papel determinante nesse processo. Sob essa perspectiva, a natureza se constitui como um “terceiro educador”, uma vez que provoca, inspira e desafia as crianças a criar hipóteses, explorar materiais e construir sentidos sobre o mundo.

Outro aspecto relevante da presença da natureza no espaço educativo é sua contribuição para a educação ambiental desde a primeira infância. Tiriba (2018) ressalta que a relação afetiva com a

natureza é pré-condição para o cuidado ambiental e que, ao vivenciar práticas sustentáveis desde cedo, a criança internaliza valores de respeito, responsabilidade e pertencimento. Assim, o contato com o meio natural não se reduz a uma atividade pontual, mas deve ser compreendido como um processo contínuo que, ao longo do tempo, favorece a formação do sujeito ecológico descrito por Carvalho (2012).

A BNCC (2017) também reforça a importância da natureza na educação infantil ao reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio das interações e brincadeiras. Os campos de experiências, amplos e integrados, propõem que a criança transite por diferentes linguagens e estabeleça relações com os espaços e os objetos ao seu redor. Nesse sentido, o ambiente natural se apresenta como um espaço pedagógico que estimula a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil. Ao movimentar-se livremente, observar fenômenos naturais, colher alimentos da horta, sentir a textura de folhas ou acompanhar o ciclo das estações, a criança constrói conhecimentos de forma ativa, significativa e prazerosa.

Além disso, a natureza contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Estudos de Louv (2008) destacam que a ausência de experiências ao ar livre está associada ao aumento de ansiedade, irritabilidade e dificuldades de atenção na infância. Em contrapartida, espaços verdes promovem bem-estar, tranquilidade e equilíbrio, criando um ambiente favorável à cooperação, ao respeito e ao cuidado mútuo. Em uma horta, por exemplo, as crianças precisam aguardar o tempo da planta, regar coletivamente, observar mudanças sutis e aprender que cada ação provoca um efeito no crescimento da vida. Tais vivências fortalecem habilidades socioemocionais essenciais, como paciência, empatia e responsabilidade.

Do ponto de vista pedagógico, a natureza potencializa práticas investigativas e metodologias ativas, como projetos, explorações, pesquisas e brincadeiras espontâneas. Segundo Gobbi (2014), o ambiente natural convoca a criança a observar, formular hipóteses e levantar questões sobre o que vê, o que ouve e o que sente. Ao se deparar com um inseto, por exemplo, surgem perguntas, comparações, registros, desenhos e narrativas que se desdobram em aprendizagens interdisciplinares. Nesse sentido, o educador assume o papel de mediador, organizando o espaço, criando situações desafiadoras e escutando as curiosidades infantis para transformá-las em oportunidades pedagógicas.

A natureza também favorece a construção da autonomia e da identidade. Ao explorar ambientes amplos — bosques, jardins, pátios e trilhas — as crianças desenvolvem consciência corporal, aprimoram o equilíbrio, fortalecem a coordenação motora e ampliam suas referências espaciais. Vasconcellos (2015) destaca que a relação com o espaço externo amplia os modos de ser e estar no mundo, fortalecendo a confiança e a segurança emocional. A criança que sobe em uma árvore, equilibra-se em troncos ou manipula elementos naturais cria estratégias próprias para superar desafios, compreender limites e tomar decisões.

Ao reconhecer a natureza como contexto formativo, a escola amplia sua função social, tornando-se não apenas um local de proteção e cuidado, mas também de experiências que dialogam com a vida,

com a cultura e com o planeta. Projetos de horta, compostagem, coleta seletiva, observação da fauna e trilhas exploratórias se tornam práticas pedagógicas que aproximam as crianças de uma educação mais ética, crítica e sustentável. Essas ações, vivenciadas de maneira contínua, ajudam a criança a compreender que ela é parte do ambiente e que suas atitudes contribuem para sua preservação.

Assim, promover o contato da criança com a natureza significa garantir uma infância mais plena, sensível e conectada com o mundo. Significa também afirmar o compromisso da educação com uma perspectiva humanizadora, que valoriza o encantamento, a imaginação e o respeito à vida em todas as suas formas. Ao transformar os espaços naturais da escola em territórios de aprendizagem, o educador potencializa experiências que marcam a trajetória das crianças e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e responsáveis.

DESENVOLVIMENTO

O contato com a natureza na Educação Infantil favorece aprendizagens que ultrapassam o espaço físico da sala de aula, promovendo experiências concretas e significativas. O brincar ao ar livre permite à criança explorar o ambiente com todos os sentidos, desenvolvendo coordenação motora, linguagem, imaginação e raciocínio lógico.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 63), “a criança aprende quando pode agir, movimentar-se, observar e manipular os objetos e fenômenos do seu entorno”. Os espaços externos, como bosques e parques, tornam-se verdadeiros laboratórios naturais de aprendizagem, nos quais o educador atua como mediador das descobertas infantis.

A prática pedagógica que valoriza o ambiente natural contribui para a formação de sujeitos conscientes e sensíveis às questões ambientais. Para Carvalho (2012, p. 47), “a educação ambiental precisa ser vivida e experimentada, e não apenas ensinada de maneira teórica”. Dessa forma, a horta escolar, o cuidado com o jardim e a observação da fauna e flora possibilitam que a criança compreenda o ciclo da vida e o impacto de suas ações no meio ambiente.

Além disso, a natureza estimula a imaginação e a autonomia infantil. Ao lidar com elementos como água, terra, pedras e folhas, as crianças constroem hipóteses, fazem descobertas e desenvolvem o pensamento crítico. Dewey (1959, p. 72) defende que “a experiência é o ponto de partida e o ponto de chegada da educação, pois é nela que o sujeito se reconstrói constantemente”. Assim, o aprendizado que ocorre na relação com o meio ambiente é vivo, dinâmico e transformador.

A BNCC (2017) destaca a importância dos campos de experiências, entre eles o “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, que se articulam com o brincar ao ar livre, favorecendo a interação, o respeito e a cooperação. A autonomia é fortalecida quando a criança tem liberdade para explorar o espaço e participar das decisões relacionadas aos cuidados com o ambiente.

De acordo com Sato (2003, p. 18), “a horta é um espaço educativo onde o conhecimento é construído pela experiência direta e pela convivência coletiva”. Cuidar de plantas e observar seu crescimento

permite à criança compreender o tempo da natureza e a importância da paciência, da colaboração e do cuidado mútuo.

A natureza também se apresenta como um espaço estético e emocional, que desperta encantamento e curiosidade. Para Abramovich (2011, p. 21), “as crianças aprendem pelo encantamento, e o encantamento nasce daquilo que toca, emociona e desperta curiosidade”. Assim, experiências sensoriais com o ambiente natural fortalecem vínculos afetivos e promovem o bem-estar.

A escola, portanto, deve assumir o compromisso de integrar práticas sustentáveis à sua rotina, criando oportunidades para que as crianças se percebam como parte do ambiente em que vivem. Isso implica transformar o espaço escolar em um território vivo de aprendizagens, onde a natureza e o brincar caminham juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências em contato com a natureza promovem aprendizagens significativas que favorecem o desenvolvimento integral da criança. O ambiente natural oferece experiências ricas em descobertas, emoções e saberes, que ampliam a percepção do mundo e fortalecem o vínculo com a sustentabilidade.

Observa-se que o contato direto com o meio ambiente estimula a curiosidade, a autonomia e o senso de pertencimento. As crianças aprendem cuidando, observando e participando de forma ativa das transformações que ocorrem na natureza.

O papel do educador é essencial nesse processo, pois é ele quem planeja, organiza e media as experiências, possibilitando que o aprendizado ocorra de maneira prazerosa e significativa. A partir dessas práticas, a escola se consolida como um espaço que educa para o cuidado — consigo, com o outro e com o planeta.

Assim, investir em projetos que envolvam hortas, jardins, trilhas ecológicas e brincadeiras ao ar livre é investir em uma educação mais humana, sensível e consciente, que forma cidadãos comprometidos com um futuro sustentável.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2012.

GOBBI, Márcia. *Infâncias e natureza: saberes, culturas e experiências*. Campinas: Papirus, 2014.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. Rio de Janeiro: Moderna, 2007.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza.* São Paulo: Aquariana, 2008.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança.* Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

SATO, Michèle. *Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil.* São Carlos: Rima, 2003.

TIRIBA, Lia. *Crianças, natureza e educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2018.

VASCONCELLOS, Tania Ramos. *Educação Infantil e Meio Ambiente.* São Paulo: Cortez, 2015.

ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADAPTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FABIANA FURTADO BRICHUCKA

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1997); Pós-Graduação em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2016); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os aspectos centrais do processo de adaptação na Educação Infantil, compreendendo-o como uma etapa fundamental para a formação de vínculos afetivos e o desenvolvimento integral da criança. Ao ingressar no ambiente escolar, a criança vivencia uma série de mudanças emocionais e sociais que demandam acolhimento, escuta sensível e estratégias pedagógicas específicas. O estudo apresenta uma reflexão teórica sobre o ingresso escolar como marco do desenvolvimento infantil, destacando o papel da família, do professor e da escola como agentes corresponsáveis pela construção de um ambiente seguro e afetivo. São abordadas estratégias pedagógicas, como a rotina estruturada, o brincar, o ingresso gradual e o trabalho com objetos de transição, além de experiências e relatos da prática docente que evidenciam os desafios e possibilidades desse processo. Conclui-se que a adaptação escolar é um momento de extrema relevância, que exige planejamento, sensibilidade e uma atuação colaborativa entre todos os envolvidos, garantindo à criança uma experiência escolar positiva desde os primeiros contatos com a instituição.

Palavras-chave: Educação Infantil; Adaptação Escolar; Vínculo Afetivo; Acolhimento.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the central aspects of the adaptation process in Early Childhood Education, understanding it as a fundamental stage for the formation of emotional bonds and the integral development of the child. Upon entering the school environment, children experience a series of emotional and social changes that require acceptance, sensitive listening, and specific pedagogical strategies. The study presents a theoretical reflection on school entry as a milestone in child development, highlighting the role of the family, the teacher, and the school as agents jointly responsible for building a safe and affective environment. Pedagogical strategies are addressed, such as structured routines, play, gradual entry, and working with transitional objects, in addition to experiences and reports from teaching practice that highlight the challenges and possibilities of this process. It concludes that school adaptation is an extremely important moment that requires planning, sensitivity, and collaborative action among all those involved, ensuring a positive school experience for the child from their first contact with the institution.

Keywords: Early Childhood Education; School Adaptation; Emotional Bonding; Welcoming.

INTRODUÇÃO

O ingresso da criança na Educação Infantil representa uma importante transição no seu processo de desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Esse momento, denominado fase de adaptação escolar, é marcado por uma série de mudanças significativas que envolvem não apenas a criança, mas também sua família e os profissionais da educação. Trata-se do primeiro contato prolongado da criança com um ambiente coletivo e estruturado fora do convívio familiar, o que exige a construção de novos vínculos, a compreensão de rotinas e a mediação de emoções intensas, como medo, insegurança e ansiedade.

Diante desse contexto, a adaptação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo gradual e intencional, que precisa ser cuidadosamente planejado e acompanhado pelos educadores. A relação afetiva estabelecida com o professor, a acolhida da família e o respeito ao tempo individual de cada criança são fatores fundamentais para que esse processo ocorra de forma positiva e segura. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a Educação Infantil deve promover condições que garantam o bem-estar das crianças e favoreçam a construção de vínculos afetivos e sociais, valorizando suas singularidades.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular “é responsabilidade da instituição de Educação Infantil criar condições para que as crianças se sintam acolhidas, seguras e pertencentes ao novo espaço social que passam a frequentar”.

(BRASIL, 2017, p. 39).

Considerando a relevância desse tema para a qualidade do processo educativo desde os primeiros anos, este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos envolvidos na adaptação escolar na Educação Infantil, com base em referenciais teóricos e experiências da prática docente. Para isso, aborda-se o papel da escola, da família e do professor nesse processo, bem como estratégias pedagógicas que favorecem uma adaptação sensível, respeitosa e afetiva. Por fim, são analisados os desafios enfrentados no cotidiano escolar e possibilidades de ação que contribuem para uma Educação Infantil humanizada e inclusiva.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O INGRESSO ESCOLAR

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ocupa um papel fundamental na formação integral da criança, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento emocional, cognitivo, físico e social desde os primeiros anos de vida. No Brasil, esse segmento da educação foi consolidado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que define a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado.

A entrada da criança na escola marca uma ruptura com o ambiente familiar exclusivo e constitui um novo ciclo em sua trajetória. Ao iniciar essa etapa, a criança passa a conviver em um espaço coletivo, com rotinas organizadas, regras sociais e novos vínculos afetivos, sobretudo com professores e colegas. Esse processo exige da escola uma compreensão sensível sobre a importância da adaptação como fase preparatória para o desenvolvimento da autonomia e da identidade infantil.

Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve garantir ambientes seguros e acolhedores que respeitem os tempos e ritmos de cada criança:

“É essencial que as instituições de Educação Infantil assegurem condições adequadas para que as crianças pequenas se sintam protegidas, acolhidas e valorizadas, promovendo a continuidade entre os vínculos familiares e escolares”
(BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse sentido, o ingresso escolar não deve ser encarado como um momento pontual, mas como um processo gradual de adaptação, no qual é imprescindível respeitar as necessidades emocionais de cada criança. A escola, como um espaço de socialização secundária, precisa atuar com intencionalidade pedagógica e afetiva, promovendo experiências que favoreçam a transição entre o lar e o novo ambiente social.

De acordo com Oliveira (2002), o início da escolarização não representa apenas um novo

espaço físico, mas uma nova forma de se relacionar com o mundo:

“Para a criança, a escola é um mundo novo, cheio de possibilidades e desafios, mas que também pode ser percebido, inicialmente, como ameaçador pela ausência das figuras familiares” (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Assim, compreender o ingresso na Educação Infantil como um novo ciclo de vida exige da instituição um olhar atento, empático e planejado, que valorize as emoções e promova a construção de vínculos de confiança com a criança e sua família. Esse processo é essencial para que a experiência escolar seja positiva e significativa desde os primeiros contatos com a escola.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO: CONFLITOS, EMOÇÕES E VÍNCULOS

A adaptação escolar é um processo complexo e delicado, que envolve mudanças significativas na vida da criança, especialmente no que diz respeito à separação da família, à entrada em um novo ambiente social e à criação de vínculos afetivos com pessoas até então desconhecidas. Essa transição desperta uma série de emoções, como ansiedade, medo, insegurança e até mesmo resistência, sendo comum que a criança apresente comportamentos como choro, recusa alimentar ou dificuldade em interagir.

Esse momento deve ser compreendido como um período de construção de novas referências emocionais e sociais, no qual a criança aprende a confiar no ambiente escolar e a reconhecer o professor como uma figura de cuidado e proteção. A relação entre o educador e a criança, portanto, torna-se o principal mediador da segurança emocional necessária para a adaptação.

Segundo Oliveira (2002), o processo de adaptação envolve uma ruptura simbólica com o ambiente familiar, exigindo um tempo próprio de elaboração por parte da criança:

“A adaptação escolar é um momento de luto simbólico, pois representa a separação do mundo familiar para a entrada em um universo novo, desconhecido e desafiador” (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

A compreensão das emoções vivenciadas pela criança durante a adaptação é fundamental para que o educador possa atuar com empatia e sensibilidade. Isso significa reconhecer que os comportamentos expressos no início do período escolar não são sinais de desajuste, mas manifestações legítimas de sentimentos diante de uma nova realidade. Como afirma Wallon (2007), as emoções são elementos estruturantes do desenvolvimento infantil, funcionando como uma ponte entre o afeto e a construção da personalidade.

Para Wallon (2007), o aspecto emocional da criança deve ser valorizado no processo educacional, pois é por meio das que ela interpreta o mundo e estabelece suas primeiras conexões sociais com o ambiente.

Além disso, o vínculo estabelecido entre criança e educador é fator determinante para o sucesso do processo de adaptação. A criação de laços afetivos seguros permite à criança sentir-se acolhida, favorecendo sua autonomia e disposição para explorar o novo ambiente. Esse vínculo não é construído de forma automática, mas requer disponibilidade afetiva, escuta ativa e respeito às singularidades infantis.

De acordo com Winnicott (1983), o ambiente de cuidado e atenção oferecido por um adulto confiável favorece a confiança e a segurança emocional da criança, o que é essencial durante a fase de adaptação. Nesse sentido, o papel do professor transcende a simples mediação pedagógica e assume uma dimensão afetiva imprescindível ao processo educacional na primeira infância.

Portanto, compreender o processo de adaptação como um período emocionalmente intenso e cheio de significados exige da escola um planejamento cuidadoso e um olhar atento às necessidades individuais de cada criança. A valorização das emoções, dos vínculos e das interações é o caminho para que esse momento inicial seja vivido de forma positiva e construtiva.

A FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

O papel da família no processo de adaptação escolar é essencial e deve ser compreendido como parte integrante da construção de um ambiente acolhedor e seguro para a criança. A entrada na Educação Infantil não representa apenas uma mudança para a criança, mas também para seus responsáveis, que muitas vezes enfrentam sentimento de insegurança, culpa ou ansiedade diante da separação e da entrega dos cuidados a terceiros.

É fundamental que a escola estabeleça uma relação de confiança e parceria com as famílias desde o primeiro contato. A comunicação aberta, o acolhimento das dúvidas e sentimentos e o envolvimento ativo dos pais ou responsáveis nas atividades iniciais da criança são estratégias eficazes para suavizar o impacto da separação. A escuta sensível às demandas familiares permite que a escola compreenda melhor o contexto da criança e planeje intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

De acordo com Carvalho (2010), a construção de um vínculo entre família e escola favorece a adaptação da criança:

“Quando a escola reconhece a importância da família no processo educativo e estabelece uma relação de respeito mútuo, a criança sente-se mais segura para enfrentar as novidades do ambiente escolar” (CARVALHO, 2010, p. 27).

A integração da família na rotina escolar no início do ano letivo pode incluir visitas antecipadas ao espaço, participação em momentos de acolhida, diálogo com os professores e flexibilidade no tempo de permanência da criança na escola nos primeiros dias. Essas práticas transmitem segurança e demonstram à criança que o ambiente escolar é uma extensão confiável do seu mundo afetivo.

Segundo Fernandes (2015), o acolhimento da família é um passo essencial para o êxito da adaptação:

“O processo de adaptação escolar envolve não apenas a criança, mas toda a dinâmica familiar, que precisa ser ouvida, compreendida e apoiada pela instituição de ensino” (Fernandes, 2015, p. 63).

No entanto, é comum que as famílias também enfrentam dificuldades nesse processo, sobretudo quando é o primeiro filho a frequentar a escola. Por isso, o suporte emocional e a orientação adequada por parte dos educadores são fundamentais para esclarecer dúvidas, acolher medos e estabelecer uma relação de parceria.

Além disso, é preciso evitar julgamentos ou imposições sobre as condutas familiares. Cada criança possui uma história e uma cultura própria, e o papel da escola é dialogar com essas realidades, respeitando-as e buscando formas de integração que valorizem a diversidade. Uma adaptação escolar bem-sucedida, portanto, depende do envolvimento sensível de todos os envolvidos no processo educativo.

Conforme destaca Bondioli (2004), a qualidade da relação entre escola e família reflete diretamente na vivência da criança:

“A construção de uma relação colaborativa entre educadores e famílias cria as bases para que a criança experimente a escola como um lugar de confiança, afeto e pertencimento” (BONDIOLI, 2004, p. 114).

Portanto, reconhecer a importância da família no processo de adaptação escolar é essencial para garantir que a criança se sinta segura, acolhida e preparada para construir novos laços afetivos e sociais no ambiente escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

O professor da Educação Infantil exerce um papel central no processo de adaptação da criança ao ambiente escolar. Muito além da função de transmissor de conteúdos, ele atua como mediador de relações afetivas, organizador do ambiente pedagógico e referência de segurança emocional. Durante a fase de adaptação, o educador deve ser capaz de acolher os sentimentos da criança, interpretar seus gestos e comportamentos e oferecer suporte contínuo em sua inserção no novo espaço social.

A construção de um vínculo afetivo entre professor e criança é elemento essencial para a superação do medo da separação e para o estabelecimento de uma relação de confiança. Essa confiança se consolida por meio da escuta ativa, da atenção individualizada e da sensibilidade às necessidades emocionais e sociais de cada criança. Nessa fase, o professor precisa adotar uma

postura empática, compreendendo que os comportamentos desafiadores muitas vezes revelam sentimento de insegurança ou desconforto frente ao novo.

Segundo Ramos (2005), o educador é a figura que media a transição entre o ambiente familiar e o escolar: “O professor é aquele que, ao acolher as emoções da criança, torna-se ponte entre o lar e o novo espaço educativo” (RAMOS, 2005, p. 89).

Para que esse papel se efetive de forma significativa, o professor precisa dispor de um planejamento pedagógico que considere o período de adaptação como etapa fundamental da rotina escolar. Isso inclui a organização de atividades específicas, momentos de acolhida com músicas, histórias ou brincadeiras simbólicas e a construção de um ambiente físico e emocionalmente seguro. Tais ações favorecem o reconhecimento do espaço pela criança e a familiarização com os elementos do cotidiano escolar.

Como destaca Campos (2006), o sucesso da adaptação depende da atuação intencional do professor, que deve compreender o desenvolvimento infantil e respeitar o tempo de cada criança: “o educador deve ser um facilitador do processo de adaptação, oferecendo à criança segurança, previsibilidade e afeto em cada interação”.

Outro aspecto fundamental é a observação cuidadosa do comportamento infantil. O professor deve estar atento aos sinais não verbais, às mudanças de humor, à forma como a criança se relaciona com os colegas e ao modo como explora o ambiente. Essas observações são valiosas para compreender o estágio de adaptação em que a criança se encontra e orientar as intervenções pedagógicas de forma mais assertiva.

Além disso, o educador atua como interlocutor entre a escola e a família, transmitindo informações, acolhendo dúvidas e orientando os responsáveis sobre o processo de adaptação. Essa mediação é importante para alinhar expectativas e construir uma relação de parceria que beneficie a criança em sua jornada escolar.

Conforme destaca Barbosa (2009), o professor da Educação Infantil precisa reunir qualidades afetivas, éticas e pedagógicas para lidar com os desafios do cotidiano:

“Ser professor da infância é assumir o compromisso de acolher a criança em sua totalidade, respeitando suas emoções, sua história e seu tempo” (BARBOSA, 2009, p. 56).

Em síntese, o papel do professor na adaptação escolar vai muito além do planejamento de atividades: ele é presença afetiva, referência de confiança e mediador do processo de inserção da criança na vida escolar. Sua sensibilidade, preparo e postura acolhedora são determinantes para que essa etapa inicial seja vivida com segurança, afeto e respeito à individualidade infantil.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fase de adaptação escolar demanda da instituição de ensino e, principalmente, dos professores, a utilização de estratégias pedagógicas que promovam acolhimento, segurança emocional e pertencimento. Essas estratégias devem estar fundamentadas no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e na escuta atenta das necessidades de cada criança, respeitando seus tempos, suas expressões emocionais e seus modos de estar no mundo.

Uma das estratégias mais eficazes nesse processo é a construção de uma rotina escolar flexível e acolhedora, que permita à criança reconhecer padrões, antecipar acontecimentos e sentir-se segura no ambiente. A previsibilidade dos momentos: como chegada, roda de conversa, lanche, brincadeiras e despedida, contribui para a organização interna da criança e para a criação de vínculos com o espaço e com os adultos presentes.

Segundo Kramer (2003), a rotina deve ser pensada como estrutura que sustenta a criança na nova experiência escolar:

“A rotina não deve ser rígida ou mecânica, mas sim acolhedora e significativa, permitindo à criança identificar-se com os momentos e sentir-se parte do cotidiano escolar” (KRAMER, 2003, p. 67).

Outra estratégia importante é o uso de atividades lúdicas e simbólicas que favoreçam a expressão emocional e a socialização. A brincadeira, como linguagem própria da infância, permite que a criança elabore suas vivências, explore o novo ambiente e interaja com os colegas e adultos de forma espontânea. Músicas, jogos, brinquedos e contação de histórias são recursos pedagógicos que criam um clima de leveza e confiança.

Para Kishimoto (2008), brincar é uma forma privilegiada de comunicação da criança com o mundo. Por meio dele, ela constrói sentidos, elabora sentimentos e estabelece vínculos”.

Além disso, a adaptação pode ser facilitada quando a escola adota a prática do ingresso gradual, permitindo que a criança permaneça por períodos curtos nos primeiros dias, acompanhada por um familiar, se necessário. Essa estratégia respeita o tempo subjetivo de cada criança e reduz o impacto emocional da separação.

Outro recurso pedagógico eficaz é a personalização do ambiente, com a exposição de fotos, objetos pessoais e produções das próprias crianças, criando uma atmosfera familiar e acolhedora. Isso contribui para o sentimento de pertencimento e reconhecimento dentro do espaço escolar.

Segundo Barbosa (2006), o ambiente precisa ser pensado como um terceiro educador, capaz de transmitir mensagens de cuidado, organização e afeto:

“A organização do espaço físico comunica à criança se ela é esperada, se será acolhida e se aquele lugar lhe pertence. Um ambiente preparado com intencionalidade pedagógica é, por si só, uma estratégia de adaptação” (BARBOSA, 2006, p. 92).

É essencial também que os professores registrem e reflitam sobre suas práticas, promovendo reuniões com a equipe pedagógica para compartilhar observações e pensar coletivamente estratégias mais eficazes. A escuta sensível e o diálogo constante entre educadores fortalecem o trabalho pedagógico e garantem que as ações estejam alinhadas com os princípios do acolhimento e da inclusão.

Em suma, o sucesso da adaptação na Educação Infantil depende da articulação de múltiplas estratégias, todas fundamentadas no respeito à infância e no compromisso com a escuta e a afetividade. Tais práticas não apenas facilitam a entrada da criança na escola, mas também qualificam a própria concepção de educação como processo humanizado e relacional.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente na Educação Infantil durante o período de adaptação escolar é permeada por diversos desafios, que exigem sensibilidade, paciência e constante reflexão pedagógica. Embora as orientações teóricas ofereçam um importante referencial, o cotidiano das salas de aula revela a complexidade das relações humanas e das singularidades infantis que se apresentam nesse momento inicial da vida escolar.

Entre os principais desafios enfrentados pelos professores está a diversidade de reações das crianças. Enquanto algumas se adaptam com facilidade, demonstrando curiosidade e segurança desde os primeiros dias, outras resistem de forma intensa, expressando sentimentos de medo, choro frequente, recusa ao contato e até agressividade. Essas diferentes manifestações exigem dos educadores um olhar atento e individualizado, que reconheça e respeite o tempo de cada criança.

Além disso, a escuta e o acolhimento às famílias que vivenciam suas próprias angústias durante o processo de separação são tarefas constantes e delicadas. Muitas vezes, os responsáveis projetam inseguranças e expectativas sobre a equipe escolar, o que pode gerar tensões que precisam ser mediadas com diálogo e empatia.

Segundo Barbosa (2009), “a atuação do professor na adaptação requer equilíbrio emocional, flexibilidade e capacidade de refletir sobre as próprias ações, acolhendo não só a criança, mas também a família em seu momento de transição”.

Apesar das dificuldades, muitos relatos docentes revelam experiências enriquecedoras que fortalecem o vínculo entre professor e criança. Situações como a criança que se acalma ao ouvir uma música conhecida, ou que se apegue a um objeto de transição trazido de casa, demonstram a importância de pequenas ações no processo de construção da confiança.

Um exemplo recorrente na prática pedagógica é a utilização da “mala da adaptação”, recurso lúdico no qual os educadores apresentam brinquedos, livros e personagens acolhedores para receber as crianças. Esse tipo de estratégia tem se mostrado eficiente para reduzir a ansiedade inicial e estimular a interação.

Outro ponto positivo frequentemente apontado por profissionais é a importância do trabalho em equipe. A troca entre colegas, o apoio mútuo e a construção coletiva de estratégias fortalecem o trabalho docente e tornam o ambiente mais colaborativo. Além disso, a atuação conjunta com os coordenadores pedagógicos e gestores escolares amplia a rede de suporte à criança e às famílias durante esse momento.

De acordo com Silva (2018), “a escuta entre profissionais, a partilha de experiências e o planejamento coletivo são ferramentas fundamentais para enfrentar os desafios da adaptação escolar”.

Portanto, os desafios da prática docente no período de adaptação são inúmeros, mas também são acompanhados de possibilidades criativas e afetivas. Quando os educadores atuam com sensibilidade, comprometimento e reflexão, contribuem significativamente para que a criança viva esse momento com segurança, acolhimento e alegria. Tais experiências, por mais complexas que sejam, constituem um importante alicerce para a construção de um processo educativo humanizado e respeitoso desde os primeiros anos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação na Educação Infantil configura-se como um processo complexo, que ultrapassa a simples inserção da criança em um novo ambiente. Trata-se de uma fase sensível, marcada por emoções intensas, desafios relacionais e a necessidade de construção de vínculos afetivos que deem segurança à criança diante do novo. O sucesso desse processo depende de uma rede articulada entre escola, professores e família, fundamentada no respeito à individualidade da criança, na escuta atenta e na afetividade presente nas interações diárias.

Ao longo deste artigo, observou-se que a adaptação deve ser compreendida como uma transição gradual e planejada, na qual o ambiente escolar oferece suporte emocional e físico para acolher as demandas da criança e dos responsáveis. O papel do professor nesse cenário revela-se essencial: ele é mediador de vínculos, cuidador sensível e organizador de estratégias pedagógicas que favorecem a ambientação e o bem-estar infantil. Sua atuação exige formação contínua, empatia e um olhar atento às manifestações do comportamento infantil.

O trabalho com rotinas acolhedoras, o uso de recursos lúdicos e afetivos, a flexibilização do tempo de permanência nos primeiros dias e a aproximação com a família são práticas que contribuem significativamente para uma adaptação mais leve e positiva. Conforme destacado nos relatos e nas referências teóricas, essas estratégias devem ser sempre contextualizadas e ajustadas às necessidades de cada criança, respeitando sua história, sua cultura e seu tempo de resposta.

Além disso, é fundamental reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre os membros da equipe escolar. A troca de experiências, o planejamento coletivo e a escuta entre os profissionais potencializam a prática pedagógica e ampliam as possibilidades de acolhimento e cuidado com as crianças.

Conclui-se, portanto, que investir na qualificação do processo de adaptação na Educação Infantil não é apenas garantir uma entrada tranquila no espaço escolar, mas é, sobretudo, lançar as bases para a construção de uma experiência educativa significativa, acolhedora e transformadora. Uma escola que acolhe, respeita e escuta é aquela que compreende a infância como tempo de ser e não apenas de vir a ser, e isso começa desde o primeiro dia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A escola vista por dentro: pesquisando a construção do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Organização dos espaços na Educação Infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna. **Qualidade na educação infantil: um projeto para as creches**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 114).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPOS, Maria Malta. **A interação professor-criança: uma via de mão dupla.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-80.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Família e escola: uma relação possível?** São Paulo: Summus, 2010.

FERNANDES, Cleusa C. **Educação Infantil: o processo de adaptação escolar e a parceria com a família.** São Paulo: Cortez, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2008.

KRAMER, Sônia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e sua infância: desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Adriana Friedmann. **Acolhimento e vínculo na Educação Infantil.** São Paulo: Papirus, 2005.

SILVA, Eliane Ferreira da. **Adaptação escolar e afetividade na educação infantil.** Curitiba: Appris, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Moraes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

CONSTITUTIONAL PROTECTION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZIL



FERNANDA DEMITRIO MARTIN

Graduação em Educação Física pela Instituição FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André (2007), Professora de Educação Física na EMEF Queiroz Filho

RESUMO

O presente estudo tem como tema a proteção constitucional das pessoas com deficiência no Brasil. Por meio de pesquisas, leituras e análises de diversas obras de autores que se dedicam ao estudo da educação inclusiva, busca-se neste trabalho destacar aspectos relevantes sobre a temática. Nas últimas décadas, observa-se um crescente debate em torno da construção de um sistema educacional inclusivo, envolvendo dimensões políticas, culturais, sociais e pedagógicas que defendem o direito de todos a uma educação de qualidade. Neste contexto, a proposta central deste estudo é apresentar um panorama histórico da educação inclusiva no Brasil, refletindo sobre seus avanços até a contemporaneidade. Como objetivo específico, pretende-se discutir os marcos legais e as transformações pedagógicas que têm contribuído para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ambiente escolar. Para isso, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, com base em livros e artigos acadêmicos, o que possibilitou uma ampla fundamentação teórica. Com base nas leituras realizadas, é possível observar que, com as mudanças legais — especialmente após a Declaração de Salamanca —, as pessoas com deficiência passaram a ter maior visibilidade na sociedade e, conseqüentemente, na escola, que passou a enfrentar novos desafios para garantir um atendimento educacional adequado. Em resposta

a esse novo cenário, outras legislações, parâmetros e diretrizes foram instituídos, com o intuito de orientar a inclusão escolar de forma mais estruturada. Entretanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há um longo caminho a percorrer. O preconceito persiste, e, mesmo no espaço escolar, é possível identificar barreiras pedagógicas que dificultam a efetivação da inclusão. Isso porque a educação inclusiva vai além da presença física do aluno com deficiência na sala de aula; ela requer práticas que considerem suas necessidades específicas, respeitando suas possibilidades, habilidades e potencialidades, de modo a garantir uma aprendizagem significativa e equitativa.

Palavras-chave: Deficiência; Educação Inclusiva; História.

ABSTRACT

This study focuses on the constitutional protection of people with disabilities in Brazil. Through research, readings, and analyses of various works by authors dedicated to the study of inclusive education, this work seeks to highlight relevant aspects of the topic. In recent decades, there has been a growing debate surrounding the construction of an inclusive educational system, involving political, cultural, social, and pedagogical dimensions that defend the right of all to a quality education. In this context, the central proposal of this study is to present a historical overview of inclusive education in Brazil, reflecting on its progress to the present day. As a specific objective, it intends to discuss the legal frameworks and pedagogical transformations that have contributed to the expansion of access and retention of students with Special Educational Needs (SEN) in the school environment. To this end, bibliographic research was carried out, based on books and academic articles, which allowed for a broad theoretical foundation. Based on the readings, it is possible to observe that, with legal changes—especially after the Salamanca Declaration—people with disabilities have gained greater visibility in society and, consequently, in schools, which have faced new challenges in ensuring adequate educational support. In response to this new scenario, other laws, parameters, and guidelines have been established to guide school inclusion in a more structured way. However, despite the progress made, there is still a long way to go. Prejudice persists, and even within the school environment, it is possible to identify pedagogical barriers that hinder the effective implementation of inclusion. This is because inclusive education goes beyond the physical presence of the student with a disability in the classroom; it requires practices that consider their specific needs, respecting their possibilities, abilities, and potential, in order to guarantee meaningful and equitable learning.

Keywords: Disability; Inclusive Education; History.

INTRODUÇÃO

A deficiência humana, em suas diversas formas, não é um tema recente na história da humanidade. No entanto, a preocupação com sua prevenção e, sobretudo, com a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, é relativamente recente. Um marco relevante para a ampliação desse debate foi o impacto das duas grandes guerras mundiais, que, lamentavelmente, resultaram em um aumento expressivo no número de pessoas com deficiências físicas, auditivas e visuais. Esse crescimento tornou a questão mais visível e urgente, exigindo do Estado uma atuação mais direta enquanto agente garantidor de direitos.

A Constituição Federal de 1988 representa um avanço significativo nesse contexto ao estabelecer como fundamentos da República a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Entre seus objetivos, destaca-se a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação.

Dessa forma, a Carta Magna busca assegurar às pessoas com deficiência o pleno acesso à vida em sociedade e ao mercado de trabalho, por meio de um conjunto de normas compensatórias. No entanto, a implementação efetiva dessas normas enfrenta resistência em diferentes esferas do poder público e da iniciativa privada, o que dificulta a consolidação dos direitos previstos.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo apresentar um panorama histórico da educação inclusiva no Brasil, refletindo sobre seus avanços até a contemporaneidade.

A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos acadêmicos, periódicos, revistas especializadas e fontes digitais. A fundamentação teórica contempla autores como Cardoso (2003) e Jannuzzi (1992) e legislações importantes como a Declaração de Salamanca (1994).

O estudo revela que tornou-se imprescindível a adoção de medidas jurídicas pelos sujeitos legitimados à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, utilizando-se de todos os instrumentos legais disponíveis para garantir a efetivação dos direitos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos, desse grupo historicamente marginalizado.

É preciso buscarmos a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as particularidades de cada aluno em seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva requer o envolvimento comprometido de toda a comunidade escolar, pautado no diálogo, na corresponsabilidade e no acolhimento das diferenças.

A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

O conceito e a concepção do termo “deficiente” tiveram suas origens formalmente estabelecidas na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Conforme disposto no artigo 1º da Resolução nº 3447, considera-se “deficiente” toda pessoa que, em razão de uma deficiência — congênita ou adquirida — de ordem física ou mental, encontra-se em condição de incapacidade total ou parcial de suprir, por si mesma, as exigências de uma vida pessoal ou social considerada normal.

Posteriormente, em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu deficiência como qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função de natureza psicológica, fisiológica ou anatômica.

No contexto brasileiro, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentando a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, trouxe definições específicas em seu artigo 3º, distinguindo os conceitos de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, nos seguintes termos:

- **Deficiência:** toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que implique limitação para o desempenho de atividade considerada normal para o ser humano;
- **Deficiência permanente:** aquela que se manifesta ou se estabiliza ao longo do tempo de modo a não permitir recuperação ou apresentar baixa probabilidade de alteração, mesmo com a adoção de novos tratamentos;
- **Incapacidade:** refere-se à redução significativa e efetiva da capacidade de integração social, exigindo o uso de equipamentos, adaptações, meios ou recursos específicos para que a pessoa com deficiência possa comunicar-se, receber informações e desempenhar funções essenciais ao seu bem-estar e à realização de atividades.

O artigo 4º do Decreto nº 3.298/99 estabelece que é considerada pessoa portadora de deficiência aquela que se enquadra em uma das seguintes categorias:

I – Deficiência física: caracterizada por alteração total ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, resultando em comprometimento da função física. Pode manifestar-se por condições como paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, bem como deformidades congênicas ou adquiridas de membros (excetuando-se as de natureza estética e aquelas que não comprometem o desempenho funcional);

II – Deficiência auditiva: definida como perda bilateral, total ou parcial, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por meio de audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

III – Deficiência visual: compreende a cegueira, em que a acuidade visual é igual ou inferior a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, com acuidade visual entre 0,3 e 0,05, também no melhor olho e com correção; casos em que a soma do campo visual em ambos os olhos não ultrapassa 60 graus; ou ainda a coexistência dessas condições;

IV – Deficiência mental: refere-se ao funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, manifestado antes dos 18 anos de idade, acompanhado de limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) uso dos recursos da comunidade;

- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer;
- h) trabalho.

V – Deficiência múltipla: caracteriza-se pela associação de duas ou mais deficiências.

De modo geral, a deficiência pode ser compreendida como uma limitação de ordem física, mental, sensorial ou múltipla, que compromete a capacidade do indivíduo para realizar atividades da vida diária e do trabalho, dificultando sua inserção social.

Ao longo da história, observa-se uma trajetória marcada por múltiplas interpretações e significações atribuídas à deficiência, muitas das quais refletiram resistência à aceitação social das pessoas com necessidades educativas especiais. Práticas violentas e excludentes, como abandono, afogamento e sacrifício, foram comuns até o século XVIII. Nesse período, o cuidado com essas pessoas era responsabilidade das famílias e da Igreja. A partir do avanço científico, esse cuidado passou a ser institucionalizado, o que culminou, nos séculos seguintes, na criação de instituições residenciais e, posteriormente, de classes especiais.

Segundo Cardoso (2003, p. 21), com o envolvimento da medicina no estudo dos chamados “deficientes” — nomenclatura então vigente — teve início um período marcado pela segregação. A política institucional da época consistia em isolar esses indivíduos, considerados “anormais” e “inválidos”, com o objetivo de proteger a sociedade do contato com eles.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil teve início no século XIX, quando serviços voltados a esse segmento da população começaram a ser organizados por brasileiros inspirados em experiências europeias e norte-americanas. Essas iniciativas pioneiras foram, entretanto, isoladas e de caráter particular, voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, sem integração às políticas públicas educacionais. Aproximadamente um século depois, a educação especial passou a integrar oficialmente o sistema educacional brasileiro, sendo instituída, no início da década de 1960, sob a denominação de “educação dos excepcionais”.

Podemos dividir a trajetória histórica da educação de pessoas com deficiência no país em três grandes períodos: o primeiro, de 1854 a 1956, marcado por ações privadas; o segundo, de 1957 a 1993, caracterizado por políticas oficiais em âmbito nacional; e o terceiro, iniciado em 1993, associado aos movimentos em prol da inclusão escolar.

No primeiro período, o foco principal recaiu sobre o atendimento clínico especializado, embora a educação escolar também estivesse presente. Durante essa fase, foram fundadas instituições tradicionais de assistência às pessoas com deficiências, inspiradas no pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, criado no Rio de Janeiro em 1854. Ao longo desse tempo, a educação especial no Brasil consolidou-se com base em modelos assistencialistas e segregativos, que segmentavam as deficiências e contribuíram para a exclusão social e escolar de crianças e jovens com deficiência.

A partir de 1957, o poder público assumiu a responsabilidade pela educação especial com a criação das chamadas "Campanhas", direcionadas ao atendimento específico de diferentes deficiências. Nesse ano, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida pela instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, que permanece ativo até hoje. Posteriormente, outras campanhas foram criadas para outras deficiências.

Em 1972, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) constituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que contou com a colaboração do especialista James Gallagher, convidado para contribuir com a elaboração da primeira proposta estruturante para a educação especial no país. Foi criado, então, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão central para a gestão da educação especial, sediado no próprio MEC. Atualmente, essa instituição é a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que mantém as competências e a estrutura organizacional do seu antecessor.

Durante longo período, as políticas brasileiras de educação especial estiveram sob a influência de grupos vinculados a movimentos particulares e beneficentes de assistência, que exerceram considerável controle sobre as diretrizes da área. No período do regime militar, as instituições especializadas eram lideradas por militares de alta patente, muitos dos quais posteriormente ingressaram na política como deputados, mantendo sua influência sobre o setor.

A partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, houve uma importante mudança: as próprias pessoas com deficiência começaram a se organizar, participando de comissões, fóruns e movimentos sociais para garantir seus direitos e o reconhecimento de suas necessidades básicas de convivência social.

A mudança na nomenclatura, de "alunos excepcionais" para "alunos com necessidades educacionais especiais", ocorreu em 1986, por meio da Portaria CENESP/MEC nº 69. Contudo, essa alteração teve pouca repercussão na forma como as deficiências eram interpretadas e na forma como os alunos eram enquadrados nas escolas. Já no século XX, observa-se um movimento de desinstitucionalização, com a introdução de programas escolares voltados às pessoas com necessidades educacionais especiais — também denominadas, à época, de “excepcionais” — que passam a frequentar instituições escolares. Contudo, a criação de classes especiais, ainda que representasse um avanço, reforçou práticas segregacionistas, pois seu intuito era educar separadamente aqueles considerados “diferentes”.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Artigo 205, estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", e no Artigo 208 prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Com isso, os portadores de necessidades educacionais especiais passam a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres na sociedade, sinalizando a transição de um modelo assistencial e médico-pedagógico, focado no diagnóstico e classificação, para o atual paradigma da educação inclusiva.

O direito universal à educação está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmado na Declaração sobre Educação para Todos. De acordo com a **Declaração de Salamanca** (1994), "todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos".

Na década de 1980, emergiu a proposta da integração educacional, que defendia o direito de os alunos com necessidades educativas especiais serem atendidos no contexto da escola regular. Esse movimento representou um marco importante na transição de um modelo excludente para uma abordagem mais inclusiva da educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação dos direitos sociais no Brasil, ao garantir, entre outros aspectos, a universalização do acesso à educação. Tal diretriz repercutiu diretamente nas políticas educacionais que se estruturavam no início da década de 1990, impulsionando uma série de reformas voltadas à promoção de uma educação de qualidade, capaz de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos, inclusive daqueles denominados, à época, como "pessoas com necessidades educacionais especiais". Essa terminologia foi amplamente difundida a partir da **Declaração de Salamanca**, documento de referência mundial para a Educação Especial, elaborado em 1994, na Espanha, sob a coordenação da UNESCO.

Apesar dos avanços normativos e conceituais, a luta pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência permanece em debate, enfrentando resistências e desafios, sobretudo no que se refere ao pleno acesso à escolarização. A inclusão educacional continua sendo uma meta a ser efetivamente alcançada, marcada por tensões entre os discursos legais e a realidade prática nas instituições de ensino.

Nesse contexto, destaca-se a **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Este documento estabelece princípios que devem nortear os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, com ênfase na valorização da diversidade étnica, cultural, social, política e econômica. Entre os pontos centrais, está a obrigatoriedade de proporcionar aos futuros professores conhecimentos específicos acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, mesmo com o reconhecimento da importância da formação docente voltada para a diversidade, muitas Instituições de Educação Superior (IES) ainda não concretizaram mudanças significativas em seus currículos e práticas formativas. Tal lacuna evidencia a urgência de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem direcionado à pessoa com deficiência, de modo a incorporar saberes e práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas aos princípios da equidade e da justiça social.

Com o avanço do paradigma da educação inclusiva, que assegura o direito dos alunos com deficiência à matrícula e permanência nas escolas regulares, intensificam-se também as exigências

quanto ao papel do professor. Isso implica a necessidade de revisão de posturas, atualização constante e reestruturação das condições pedagógicas e institucionais para o exercício da docência nesse novo cenário.

Atualmente, o termo adotado pelo Ministério da Educação (MEC) e amplamente utilizado em políticas públicas brasileiras é “pessoas com deficiência”. Esse termo está em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (ratificada pelo Brasil em 2008), que substitui nomenclaturas anteriores como “portadores de deficiência” ou “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Ele reforça a ideia de cidadania plena e direitos humanos, afastando o caráter assistencialista e medicalizante.

No âmbito educacional, as políticas, documentos oficiais e legislações brasileiras — como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Curriculares — usam o termo “pessoas com deficiência” para designar esse grupo, valorizando a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Algumas das legislações relevantes relacionadas à Educação Especial no Brasil que podemos citar são:

- **1988 – Constituição Federal:** Estabelece no art. 3º, inciso IV, o compromisso de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 205, reconhece a educação como direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já o artigo 206, inciso I, dispõe sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208 garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
- **1989 – Lei nº 7.853/89:** Regulamenta o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, tipificando como crime a recusa, suspensão, adiamento, cancelamento ou extinção de matrícula em função da deficiência, seja em instituições públicas ou privadas, com pena de um a quatro anos de prisão, além de multa.
- **1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90):** No artigo 55, reforça a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
- **1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos:** Documento internacional que influenciou a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.
- **1994 – Declaração de Salamanca:** Define princípios, políticas e práticas para atender às necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão escolar.
- **1994 – Política Nacional de Educação Especial:** Ainda orientada pelo modelo da “integração instrucional”, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos que pudessem acompanhar o ritmo das atividades curriculares convencionais.
- **1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):** No artigo 59, determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos. Prevê, ainda, a possibilidade de

aceleração para superdotados e terminalidade específica para aqueles com deficiências que dificultem a conclusão do ensino fundamental. O artigo 58 admite o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados quando a integração ao ensino regular não for possível.

- **1999 – Decreto nº 3.298:** Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades, com atuação complementar ao ensino regular.
- **2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001):** Estabelece que todos os alunos devem ser matriculados e atendidos nas escolas, com o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar. Entretanto, admite a possibilidade de substituição do ensino regular, o que limita o avanço da inclusão.
- **2001 – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001):** Enfatiza a construção de uma escola inclusiva capaz de garantir o atendimento à diversidade humana.
- **2001 – Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956/2001):** Reafirma que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, considerando discriminação toda exclusão que impeça o exercício desses direitos.
- **2002 – Resolução CNE/CP nº 1/2002:** Define diretrizes para a formação de professores, exigindo a inclusão de conteúdos sobre diversidade e necessidades educacionais especiais nos cursos de formação docente.
- **2002 – Lei nº 10.436/02:** Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, incluindo sua inclusão obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos.
- **2003 – Portaria nº 2.678/02:** Regulamenta o uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
- **2004 – Cartilha sobre o acesso de alunos com deficiência às classes comuns:** Documento do Ministério Público Federal para disseminar conceitos e diretrizes internacionais da inclusão.
- **2004 – Decreto nº 5.296/04:** Regulamenta leis que estabelecem normas para acessibilidade arquitetônica, transporte e outros direitos das pessoas com deficiência.
- **2005 – Decreto nº 5.626/05:** Regulamenta a inclusão da Libras no currículo escolar e a formação de profissionais para o ensino bilíngue de alunos surdos.
- **2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** Promove temáticas relacionadas à pessoa com deficiência na educação básica e ações afirmativas para inclusão no ensino superior.
- **2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** Destaca a acessibilidade física das escolas, implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente para atendimento especializado.

- **2007 – Decreto nº 6.094/07:** Estabelece diretrizes para garantir o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.
- **2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Consolida as diretrizes que orientam a inclusão escolar no Brasil.
- **2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU):** Ratificada pelo Brasil, determina a implementação da educação inclusiva em todos os níveis, vedando a exclusão escolar com base na deficiência.
- **2008 – Decreto nº 6.571:** Estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado no ensino regular.
- **2009 – Decreto nº 6.949:** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conferindo-lhe status de norma constitucional.
- **2009 – Resolução nº 4 CNE/CEB:** Institui diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, priorizando sua oferta nas salas de recursos multifuncionais em escolas regulares.
- **2011 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Projeto em tramitação:** A Meta 4 visa universalizar o atendimento escolar na rede regular para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com estratégias que incluem repasses financeiros, ampliação da oferta de AEE e formação docente.
- **2012 – Lei nº 12.764:** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- **2014 - Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014)**
Estabelece metas para universalizar a educação inclusiva, ampliar o atendimento educacional especializado e qualificar os profissionais para atender às diversidades, entre outras ações (BRASIL, 2014).
- **2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015)
Garantia ampla dos direitos das pessoas com deficiência, destacando o acesso à educação em ambientes inclusivos e a eliminação de barreiras à participação plena (BRASIL, 2015).
- **Decreto** nº 9.394/2018
Atualiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçando a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e do direito à educação inclusiva nas redes regulares (BRASIL, 2018).
- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019**
Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Inclusiva na Educação Básica, orientando redes públicas e privadas na organização do AEE, acessibilidade e atendimento às diversidades.

Além dessas normas, destaca-se o papel de resoluções do Conselho Nacional de Educação que regulam a formação docente e a organização da educação especial, tais como as Resoluções nº 4 CNE/CEB, nº 1/2002 e nº 2/2001.

Esses dispositivos legais, aliados a legislações referentes à assistência social, saúde e acessibilidade, ampliam o debate sobre a educação especial no Brasil, especialmente no que tange à inclusão escolar e à redefinição do papel da educação especial no contexto da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, podemos perceber que as legislações educacionais brasileiras sempre reservaram capítulos específicos para a educação de alunos com deficiência, tratando-a como uma modalidade particular dentro do ensino regular. Desde 1950, a educação especial faz parte da política educacional do país. A trajetória da educação especial evoluiu desde uma fase inicial, de caráter eminentemente assistencial, focada no bem-estar da pessoa com deficiência, passando por um período em que foram priorizados os aspectos médicos e psicológicos. Posteriormente, essa educação foi incorporada às instituições escolares e, depois, integrada ao sistema educacional geral. Atualmente, confronta-se com a proposta de inclusão plena e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Essas transformações modificaram o significado da educação especial, oferecendo às pessoas com necessidades específicas um novo panorama de vida. Pode-se afirmar que a Educação Inclusiva no Brasil ganhou maior espaço a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da influência da Declaração de Salamanca, de 1994.

Ao longo desta pesquisa, tendo como referência esses dois documentos e diversos estudos analisados, concluiu-se que a Educação Inclusiva não se concretiza apenas pela presença do aluno público-alvo da educação especial na sala de aula, mas sobretudo pelo trabalho desenvolvido na interação desse aluno com o restante da turma e com o educador.

Nesse sentido, os educadores precisam estar capacitados para atuar com estudantes público-alvo da educação especial, valendo-se de metodologias de ensino inovadoras e inclusivas que promovam a participação efetiva de todos.

Assim, torna-se imperativo superar a visão fragmentada que ainda persiste em relação à formação docente. A formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo, especialmente no campo da educação especial, exigindo políticas públicas eficazes que acompanhem as demandas emergentes da inclusão educacional. É fundamental romper com uma concepção assistencialista da Educação Inclusiva, garantindo-a como direito de cidadania e expressão concreta de uma educação comprometida com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

- ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- ARIA, N.; BUCHALLA, C. M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer para deficientes mentais**. In: MARCELINO, N. C. (Org.). Lúdico, educação e educação física. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- BRASIL. **Decreto no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.148, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: . Acesso 14 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC)**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: . Acesso em: 17 de agosto de 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Lei no 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.
- BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.
- CHAUÍ, M. et al. **Política cultural**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

- CROCHIK, J. L. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. F
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007. p. 5-35.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos**. Re-criação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, p. 33-44, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR SENSÍVEL E INDIVIDUALIZADO PARA ALÉM DO LAUDO



THE IMPORTANCE OF A SENSITIVE AND INDIVIDUALIZED APPROACH BEYOND THE REPORT

FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2008); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – PAEE.

RESUMO

O artigo reflete sobre a importância do olhar sensível e individualizado do professor no contexto da inclusão escolar, ultrapassando a dependência dos laudos diagnósticos como guia exclusivo das práticas pedagógicas. Fundamentado em abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, o estudo busca compreender como o docente pode reconhecer a singularidade de cada aluno e, a partir desse reconhecimento, construir caminhos de aprendizagem que valorizem a diversidade e assegurem o direito de todos à educação. O referencial teórico dialoga com autores que abordam o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a colaboração docente e a humanização do ato educativo. Os resultados indicam que o olhar sensível, aliado à escuta e à empatia, transforma o cotidiano escolar em espaço de acolhimento e crescimento mútuo, reafirmando a ética, o diálogo e a diferença como fundamentos para uma educação verdadeiramente humanizadora.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Olhar Sensível; Diversidade; Educação Humanizada; Laudo

ABSTRACT

This article reflects on the importance of teachers taking a sensitive and individualized approach in the context of school inclusion, moving beyond reliance on diagnostic reports as the sole guide for

teaching practices. Based on a qualitative and bibliographic approach, the study seeks to understand how teachers can recognize the uniqueness of each student and, based on this recognition, build learning paths that value diversity and ensure everyone's right to education. The theoretical framework dialogues with authors who address the role of the Specialized Educational Services (AEE) teacher, teacher collaboration, and the humanization of the educational act. The results indicate that a sensitive gaze, combined with listening and empathy, transforms everyday school life into a space of welcome and mutual growth, reaffirming ethics, dialogue, and difference as the foundations for a truly humanizing education.

Keywords: School Inclusion; Sensitive Gaze; Diversity; Humanized Education; Report

INTRODUÇÃO

Discutir a inclusão escolar implica compreender a escola como um espaço de convivência, de trocas e de construção coletiva de saberes. Nesse cenário, o papel do professor ganha destaque, pois é por meio de seu olhar que se reconhece — ou se ignora — a singularidade de cada estudante. Pensar a importância de um olhar sensível e individualizado significa, portanto, pensar em uma prática educativa que ultrapasse os limites do diagnóstico e das classificações, aproximando-se da dimensão humana que sustenta o ato de educar.

Nas últimas décadas, as políticas públicas de inclusão no Brasil avançaram significativamente, ampliando o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades às escolas regulares. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios práticos e conceituais. Em muitas instituições, observa-se a permanência de uma lógica centrada no laudo, que acaba por restringir o aluno a um diagnóstico, desconsiderando suas potencialidades e os múltiplos modos de aprender e interagir com o conhecimento. Surge, assim, a questão norteadora deste estudo: como o olhar sensível e individualizado do professor pode contribuir para a superação de práticas escolares limitadas à leitura do laudo?

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância do olhar sensível e individualizado do professor como ferramenta de humanização e inclusão escolar, analisando como essa postura pode transformar as relações pedagógicas e favorecer a aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, propõe-se discutir o papel do professor na construção de uma postura empática e humanizada e analisar as implicações pedagógicas de uma atuação que considere o estudante em sua totalidade, para além do laudo.

Justifica-se a escolha do tema pela relevância de se discutir uma atuação docente que vá além da técnica e se fundamente na empatia, na escuta e no reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, rompendo com visões reducionistas e medicalizantes do processo educativo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão teórica de autores que abordam a inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas colaborativas. A opção por esse delineamento permite compreender o tema a partir de referenciais que valorizam o diálogo entre teoria e prática, favorecendo uma análise crítica sobre o papel do professor na promoção de uma educação inclusiva e humanizada.

O OLHAR SENSÍVEL NA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer do professor um olhar que ultrapasse a dimensão técnica da docência e se aproxime da compreensão integral do sujeito em sua trajetória escolar. Segundo Mantoan (2015), a inclusão pressupõe uma mudança de paradigma, em que a escola deve reconhecer e valorizar as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, e não como entraves à aprendizagem. O olhar sensível, nesse contexto, configura-se como uma atitude pedagógica que reconhece o aluno em sua singularidade, valorizando suas potencialidades e compreendendo suas limitações como parte natural do aprender. Essa perspectiva mediante Beyer (2011) rompe com práticas padronizadas e homogeneizadoras, que historicamente marcaram a escola e dificultaram o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

A sensibilidade docente manifesta-se na capacidade de escuta, observação e acolhimento das diversas formas de ser e aprender. Para Carvalho (2017), o professor que adota uma postura empática e reflexiva é capaz de construir relações pedagógicas pautadas na confiança e na cooperação, promovendo um ambiente em que o estudante se sente pertencente. A escuta ativa e o diálogo são instrumentos fundamentais para compreender as necessidades e os modos de expressão dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiências ou dificuldades específicas. Nessa perspectiva, o olhar sensível ultrapassa a técnica: é um exercício ético e humano que sustenta práticas comprometidas com a inclusão e o respeito à diversidade (FREIRE, 1996).

Na visão de Tardif (2014), a docência envolve não apenas domínio de conteúdos, mas também saberes experienciais construídos na interação com os alunos. O professor sensível é aquele que reconhece o aluno como sujeito ativo do processo educativo, cuja história e ritmo de aprendizagem precisam ser respeitados. Essa postura exige que o educador repense suas concepções de diferença e suas práticas pedagógicas cotidianas. Como destaca Mittler (2003), a inclusão não se resume à presença física do aluno na escola, mas à criação de condições reais de participação e aprendizagem, o que depende, sobretudo, da postura do professor diante da diversidade.

A construção de uma prática pedagógica humanizada requer empatia, afetividade e escuta — elementos essenciais para a promoção da inclusão escolar. Para Moran (2018), a educação contemporânea demanda professores capazes de integrar emoção e razão, compreendendo que o vínculo é elemento central da aprendizagem significativa. O olhar sensível, portanto, não é apenas uma atitude pessoal, mas um compromisso profissional e ético com o direito de todos à educação. Ao reconhecer o outro em sua totalidade, o docente contribui para uma escola mais justa, acolhedora

e transformadora, consolidando o princípio de que educar é, antes de tudo, um ato de humanidade (FREIRE, 1996).

A SUPERAÇÃO DA LÓGICA DO LAUDO E A VALORIZAÇÃO DA SINGULARIDADE

A medicalização das dificuldades de aprendizagem e o uso excessivo de laudos como base para o planejamento pedagógico têm se constituído em desafios à efetivação da inclusão escolar. Segundo Collares e Moysés (2019), a prática de atribuir às crianças diagnósticos que as classificam e delimitam suas possibilidades de desenvolvimento cria um processo de exclusão simbólica, pois desloca o foco da escola para o campo médico. Nessa lógica, o aluno deixa de ser visto em sua complexidade humana e passa a ser identificado apenas por uma condição ou déficit, o que compromete a função educativa e social da escola. Superar essa lógica implica reconhecer que o laudo não pode substituir o olhar pedagógico, mas deve servir apenas como instrumento de apoio à compreensão do estudante.

Mantoan (2015) ressalta que o professor precisa compreender o laudo como um documento que informa, mas não determina a prática docente. O conhecimento sobre a condição do aluno é importante, porém insuficiente para orientar o processo de ensino e aprendizagem. É a observação sensível, cotidiana e contextualizada que permite ao educador planejar intervenções adequadas, considerando as potencialidades, os interesses e as formas de expressão de cada sujeito. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, promovendo a construção da autonomia e o protagonismo do estudante, conforme destaca Vygotsky (1998), ao afirmar que o aprendizado se realiza na interação social e na mediação pedagógica.

Para Freitas (2016), a superação da dependência do laudo exige que a escola repense suas práticas e a própria concepção de diferença. A diversidade não pode ser interpretada como obstáculo, mas como riqueza que amplia o repertório humano e pedagógico. A valorização da singularidade implica adotar uma postura pedagógica investigativa, que busca compreender o modo como cada aluno aprende e reage às situações de ensino. Esse processo demanda tempo, reflexão e disponibilidade afetiva, pois é por meio da relação dialógica e do reconhecimento da individualidade que o professor pode construir práticas mais equitativas e significativas.

Beyer (2011) complementa que o ensino inclusivo requer metodologias flexíveis e avaliação processual, capazes de considerar o progresso individual e não apenas os resultados padronizados. Essa perspectiva afasta o docente da lógica classificatória e o aproxima de uma pedagogia centrada na aprendizagem. Assim, o olhar sensível se torna instrumento de transformação, pois permite enxergar além dos rótulos e reconhecer o estudante como sujeito de direitos, com potencialidades que emergem quando há espaço para o diálogo e para a escuta. Nesse sentido, a superação da lógica do laudo é também a reafirmação do papel social da escola como espaço de humanização e emancipação (FREIRE, 1996).

Portanto, ao deslocar o foco do diagnóstico para o sujeito, o professor reafirma o compromisso ético e político da educação inclusiva. A valorização da singularidade torna-se um caminho para reconstruir práticas mais justas, nas quais a diferença não é vista como falha, mas como expressão legítima da condição humana. É nesse movimento que a escola se aproxima de sua missão essencial: formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO BASE PARA O OLHAR SENSÍVEL E INCLUSIVO

A consolidação de uma educação inclusiva exige que o professor seja continuamente preparado para reconhecer a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Essa formação ultrapassa o domínio técnico, demandando um processo permanente de reflexão sobre o próprio fazer docente. Segundo Nóvoa (2009), a formação não se reduz à aquisição de métodos ou conteúdos, mas constitui um espaço de construção identitária e ética, em que o educador aprende a olhar o aluno como sujeito de direitos e de saberes. Nessa perspectiva, a formação docente é um ato de autoconhecimento e de compromisso com o outro, sendo condição para o desenvolvimento de um olhar sensível e empático frente às diferenças humanas.

Imbernón (2010) reforça que o processo formativo deve estar vinculado à realidade da escola e à complexidade das relações sociais que a constituem. Isso implica compreender que o professor aprende em contextos colaborativos, por meio da troca de experiências e da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas. Assim, a formação continuada, quando pautada na escuta e no diálogo, possibilita o compartilhamento de saberes e o fortalecimento do trabalho coletivo, elementos essenciais para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Essa concepção alinha-se ao pensamento de Freire (1996), ao destacar que ensinar exige abertura à aprendizagem e à humildade para reconhecer-se também como aprendiz.

A formação docente voltada à inclusão deve promover o desenvolvimento de competências éticas, emocionais e relacionais, capazes de sustentar práticas pedagógicas humanizadoras. Para Pimenta (2012), a docência é uma prática social reflexiva, que requer do educador a capacidade de compreender as dimensões políticas e afetivas do ato de ensinar. A sensibilidade, nesse contexto, é resultado de uma formação que integra razão e emoção, teoria e prática, ciência e humanidade. Desse modo, o professor preparado para atuar de maneira inclusiva não é aquele que domina apenas técnicas, mas aquele que compreende a singularidade de cada aluno como oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Outro aspecto fundamental da formação é o incentivo à interdisciplinaridade e ao diálogo com diferentes áreas do conhecimento. A inclusão escolar não pode ser tratada como um campo isolado, mas como uma perspectiva que atravessa todas as dimensões do currículo. Para Beyer (2011), o trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora e profissionais de apoio é indispensável para romper com a fragmentação que ainda marca a escola tradicional. Nessa dinâmica, a formação

assume caráter coletivo, na medida em que promove a construção conjunta de soluções pedagógicas voltadas à equidade e à participação de todos os estudantes.

Em síntese, investir na formação docente significa investir na humanização da educação. É por meio dela que o professor desenvolve a sensibilidade necessária para enxergar além dos laudos, reconhecendo as potencialidades que emergem das relações e da convivência. Formar para a inclusão é, portanto, formar para o encontro — encontro com o outro, com a diferença e consigo mesmo —, reafirmando o compromisso ético e político da docência com a transformação social.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS E INCLUSIVAS

A efetivação da inclusão escolar depende, de maneira significativa, da construção de práticas pedagógicas que articulem sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético. Humanizar a prática docente significa compreender que ensinar é um ato que envolve emoção, escuta e diálogo. Para Freire (1996), a educação humanizadora é aquela que reconhece o outro como sujeito de saberes e de experiências, promovendo a conscientização e o exercício da liberdade. Assim, o professor torna-se mediador de aprendizagens que respeitam as particularidades, valorizando as formas singulares de ser e de aprender.

Na perspectiva de Carvalho (2017), práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento intencional e flexível, capaz de atender às necessidades individuais sem perder de vista o coletivo. Isso implica repensar metodologias, avaliações e modos de organização escolar. A flexibilização curricular e o uso de diferentes linguagens de ensino — visuais, auditivas, corporais e tecnológicas — permitem ampliar o acesso ao conhecimento e reduzir barreiras que limitam a participação dos estudantes. Como observa Mantoan (2015), o professor inclusivo é aquele que ensina a todos, adaptando as estratégias pedagógicas sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Para Santos (2020), uma prática pedagógica humanizada pressupõe relações de empatia e reconhecimento mútuo. O educador sensível observa, interpreta e acolhe o que o aluno expressa, estabelecendo com ele vínculos que fortalecem a autoconfiança e a motivação para aprender. Essa postura favorece a criação de um ambiente escolar acolhedor, em que o erro é compreendido como parte do processo e a diversidade é tratada como oportunidade de crescimento coletivo. Moran (2018) reforça que o papel do professor contemporâneo é o de facilitador e inspirador, alguém que cria condições para que o aluno construa sentido em sua aprendizagem.

Nesse contexto, a formação docente adquire papel central. De acordo com Tardif (2014), os saberes profissionais se constituem na articulação entre a teoria e a prática, e é nessa vivência que o professor desenvolve competências para atuar com sensibilidade e criticidade. A formação continuada deve possibilitar momentos de reflexão sobre a própria prática, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimentos. Beyer (2011) complementa que o investimento em formação humana e ética é condição para que o professor reconheça o valor da diversidade e compreenda a inclusão como um processo permanente e dinâmico.

A construção de práticas pedagógicas humanizadas também implica repensar as relações institucionais. Como observa Mittler (2003), a escola inclusiva é aquela que aprende com suas próprias diferenças, adaptando-se constantemente para acolher todos os estudantes. Isso exige uma gestão escolar comprometida, o trabalho colaborativo entre professores e a participação ativa da comunidade. A inclusão não é responsabilidade isolada do docente, mas um compromisso coletivo com a justiça social e a equidade. A soma de esforços institucionais e individuais torna possível a consolidação de um ambiente escolar que, além de ensinar, cuida e transforma.

Portanto, práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas não se reduzem a técnicas ou adaptações curriculares, mas constituem uma postura ética e política. Educar humanamente significa reconhecer o valor da diversidade como essência da condição humana e promover o direito de todos à aprendizagem. Essa é a base sobre a qual se constrói uma escola que, de fato, acolhe, respeita e emancipa, reafirmando a educação como um ato de amor e compromisso social (FREIRE, 1996).

Ao refletir sobre a construção de práticas pedagógicas humanizadas, é imprescindível reconhecer que a inclusão escolar transcende o âmbito metodológico, configurando-se como um projeto político-pedagógico de justiça social. Garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, conforme preconiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU, requer o engajamento de toda a comunidade escolar na defesa de uma educação equitativa e transformadora. Assim, o professor torna-se agente de emancipação e de mudança, capaz de ressignificar a escola como espaço de convivência democrática, solidariedade e esperança — princípios que sustentam a pedagogia humanizadora proposta por Freire (1996).

Diante dessas reflexões, compreende-se que o olhar sensível e a formação docente humanizadora constituem pilares para uma escola que acolhe e transforma. Essa postura reafirma a inclusão como um princípio ético e social que deve orientar todas as dimensões da prática educativa. Nesse contexto, destaca-se a relevância do trabalho colaborativo desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tema que se torna central nas considerações que seguem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contemplou o problema de investigação ao discutir o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto colaborativo da educação inclusiva, evidenciando os desafios, as práticas e as potencialidades que permeiam sua atuação no espaço escolar. Observou-se que a colaboração entre o professor do AEE e o professor regente é elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A análise teórica permitiu compreender que o AEE não deve se configurar como um espaço paralelo à sala comum, mas como um serviço complementar e articulado, cuja função é eliminar barreiras que impedem a plena participação dos alunos no processo educativo. Os resultados

discutidos ao longo do trabalho revelam que a eficácia dessa proposta depende da formação continuada dos professores, do apoio institucional e da construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no diálogo e no respeito à diversidade.

Evidenciou-se também que o professor do AEE, ao atuar de modo colaborativo, amplia a rede de apoio pedagógico e contribui para a transformação das práticas escolares, fortalecendo o compromisso coletivo com a inclusão. Essa atuação requer planejamento conjunto, troca de saberes e reflexão constante sobre as estratégias utilizadas, de modo que o processo educativo se torne mais equitativo e significativo.

Assim, pode-se afirmar que o problema proposto foi respondido, uma vez que se demonstrou a importância do trabalho colaborativo como fundamento para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. As ideias desenvolvidas ao longo do texto permitiram identificar que a colaboração não se resume a uma metodologia, mas constitui uma postura ética e pedagógica essencial para a efetivação do direito à aprendizagem.

Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas de formação docente e o incentivo à cooperação entre profissionais da educação são caminhos fundamentais para o avanço da inclusão escolar. Dessa forma, o estudo contribui para o campo educacional ao reafirmar que o AEE, quando exercido em parceria e diálogo constante com os demais educadores, representa uma prática transformadora, promotora da equidade e da valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Medicalização da educação: uma crítica à patologização da infância**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Appris, 2016.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2018.
- SANTOS, B. **Educação, sensibilidade e inclusão: caminhos para uma escola humanizadora**. São Paulo: Cortez, 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo: construindo uma crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Agenda 2030**. Nova York, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 12 nov. 2025.

A LITERATURA NA DIVERSIDADE ESTUDANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERATURE IN THE DIVERSE STUDENT LIFE IN ELEMENTARY EDUCATION



FERNANDO GONÇALVES DA COSTA

Graduação em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco; Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de São Paulo e no Governo Estadual de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho divulga aspectos sobre o ensino da Literatura no Ensino Fundamental; objetivando o aprimoramento dessa, através da prática pedagógica e da formação de leitores através da diversidade, observando a influência desta na formação da personalidade de alguns leitores. Este também analisa o trabalho com uma nova visão perante o Ensino de Literatura no nível acima citado, por esta estar inserida na realidade atual do homem e em sua formação literária e ideológica, onde é de amplo valor apesar de ter referencial estético e poético e, também bem referenciada e proporcionada para os jovens; numa perspectiva de compreender “o ser humano e o mundo”. Trabalho realizado através de pesquisas bibliográficas de diversos conhecedores da área. Obtendo um resultado persuasório de que, necessita-se aprimorar o ensino de Literatura no Ensino Fundamental, partindo de mudanças empíricas na prática das aulas de Literatura, no uso de sua linguagem, separando-a do ensino de gramática, de modo que essa se insira na formação ideológica e social do aluno. Levar o aluno a compreender a Literatura, não apenas como uma simples obra, mas um padrão na criatividade e exploração do artista, entendendo a mensagem passada pelo autor.

Palavras-chave: Diversidade; Ensino de Literatura; Formação de leitores.

ABSTRACT

This paper presents aspects of Literature teaching in Elementary Education, aiming to improve it through pedagogical practice and the formation of readers through diversity, observing its influence on the personality formation of some readers. It also analyzes the work with a new vision regarding Literature teaching at the aforementioned level, as it is embedded in the current reality of man and in his literary and ideological formation, where it is of great value despite having aesthetic and poetic references, and also well referenced and provided for young people; from a perspective of understanding "the human being and the world". This work was carried out through bibliographic research from various experts in the field. Obtaining a persuasive result that it is necessary to improve the teaching of Literature in Elementary Education, starting from empirical changes in the practice of Literature classes, in the use of its language, separating it from the teaching of grammar, so that it is inserted in the ideological and social formation of the student. To lead the student to understand Literature not merely as a simple work, but as a pattern in the artist's creativity and exploration, understanding the message conveyed by the author.

Keywords: Diversity; Literature Education; 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 delas 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 comprá-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 crítico, 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 é 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 apud 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 escrivão, enfim, é uma forma de aprimoramento a

sensibilidade. É 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 permanecia 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 acalantar 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, apud 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 intermediada 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.

Analizando a variedade de textos encontrados nos livros didáticos, o trabalho com contos e narrativas como os de Clarice Lispector, Edgar Allan 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 lerem 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 sua vez deve ser mais explorada capítulo por capítulo, comparando os que conseguem envolver mais seus leitores e aqueles que pouco lhes interessam. Propor aos alunos a análise da temática do livro e a comparação com a realidade em que estão inseridos. Possibilitar a recriação de capítulos deste livro, através de produções textuais, orais ou dramatizadas pelos alunos. Solicitar pesquisa do autor, levantar os objetivos deste autor ao escrever. Analisar as características psicológicas das personagens comparando-as com os costumes sociais.

Portanto, através do aperfeiçoamento das metodologias de trabalho com a literatura no Ensino Fundamental é cabível melhorar a formação de leitores, recuperando e trazendo para a sala de aula o prazer de ler destes textos literários até obras literárias completas, construindo e reconstruindo sentidos na formação ideológica do ser.

METODOLOGIA

Na prática do ensino de literatura objetivando a formação de leitores literários, pensar em novas metodologias de ensino é imprescindível para o êxito de uma formação ideológica do ser humano como participativo das questões sociais. Desta forma surge a extrema importância de em propiciar a leitura e a literatura em sala de aula de modo a permitir ao aluno a criar e recriar o universo de possibilidades que a leitura oferece, onde a escola promove a ludicidade nos alunos.

RESULTADOS

Na prática do ensino de literatura objetivando a formação de leitores literários, pensar em novas metodologias de ensino é imprescindível para o êxito de uma formação ideológica do ser humano como participativo das questões sociais. Desta forma surge a extrema importância de em

propiciar a leitura e a literatura em sala de aula de modo a permitir ao aluno a criar e recriar o universo de possibilidades que a leitura oferece, onde a escola promove a ludicidade nos alunos.

DISCUSSÃO

A prática da literatura infanto-juvenil se consolidou no método de se contar histórias a crianças, onde em muitas famílias e nas escolas esta tradição desenvolve-se através das rodas de leitura. Além desta, a literatura teve outras tradições como a 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 USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE USE OF CONTEMPORARY TECHNOLOGIES IN ARTS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

FRANCILY BATISTA DE SANTANA

Graduação Artes Visuais – Centro Universitário Católico Italo Brasileiro (2023); Professora Ensino Fundamental II – Artes – EMEF Professora Eliza Rachel de Macedo Souza

RESUMO

Este artigo investiga a integração de tecnologias contemporâneas no ensino de artes na educação infantil, analisando como recursos digitais e ferramentas tecnológicas podem potencializar o desenvolvimento criativo e artístico de crianças em idade pré-escolar. Os resultados indicam que a utilização adequada de tecnologias contemporâneas pode ampliar significativamente as possibilidades expressivas das crianças, favorecendo a criatividade, a experimentação artística e o engajamento no processo de aprendizagem. Contudo, observa-se que o sucesso dessa integração depende fundamentalmente da formação continuada dos professores, do acesso a equipamentos adequados e da elaboração de propostas pedagógicas que equilibrem o uso da tecnologia com experiências sensoriais diretas, essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino de Artes; Tecnologias Educacionais; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article investigates the integration of contemporary technologies in arts education in early childhood education, analyzing how digital resources and technological tools can enhance the creative and artistic development of preschool children. The results indicate that the appropriate use of contemporary technologies can significantly expand children's expressive possibilities, promoting creativity, artistic experimentation, and engagement in the learning process. However, it is observed that the success of this integration depends fundamentally on the continuing education of teachers, access to adequate equipment, and the development of pedagogical proposals that balance the use of technology with direct sensory experiences, which are essential for integral development in early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Arts Education; Educational Technologies; Pedagogical Practices; Child Development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil contemporânea encontra-se em constante transformação, especialmente no que se refere à incorporação de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. No campo específico do ensino de artes, essa integração apresenta possibilidades inovadoras para o desenvolvimento da criatividade e expressividade infantil, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos sobre a adequação pedagógica e os impactos no desenvolvimento das crianças pequenas. Barbosa (2015, p. 87) ressalta que "a arte-educação na contemporaneidade precisa dialogar com as linguagens e recursos tecnológicos que fazem parte do universo cultural das crianças, sem perder de vista a especificidade da experiência estética".

Desta forma, a relevância desta investigação justifica-se pela necessidade crescente de compreender como as tecnologias contemporâneas podem contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas em artes na educação infantil, considerando as características peculiares do desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças entre três e cinco anos de idade. Martins (2018, p. 142) observa que "a integração de recursos tecnológicos no ensino de artes para crianças pequenas demanda uma reflexão cuidadosa sobre os objetivos educacionais e as metodologias mais apropriadas para essa faixa etária".

Sendo assim, o contexto atual da educação brasileira, marcado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas diretrizes específicas para a educação infantil,

estabelece a arte como uma das linguagens fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Neste cenário, as tecnologias digitais emergem como ferramentas potenciais para ampliar as possibilidades de exploração artística, desde que utilizadas de forma criteriosa e pedagogicamente fundamentada (SILVA; COSTA, 2019, p. 234).

Nesta lógica, a problemática central desta pesquisa concentra-se na investigação de como as tecnologias contemporâneas podem ser efetivamente integradas ao ensino de artes na educação infantil, considerando tanto as potencialidades quanto os desafios inerentes a essa integração. Busca-se compreender quais recursos tecnológicos mostram-se mais adequados para diferentes modalidades artísticas, como os educadores podem ser preparados para utilizar essas ferramentas de forma significativa e quais impactos essa utilização pode gerar no desenvolvimento das competências artísticas infantis.

Contudo, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar o uso de tecnologias contemporâneas no ensino de artes na educação infantil, examinando suas implicações pedagógicas e contribuições para o desenvolvimento criativo das crianças. Como objetivos específicos, pretende-se identificar as principais tecnologias utilizadas no ensino de artes para crianças pequenas, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores neste contexto, examinar os benefícios e limitações dessa integração tecnológica e propor reflexões sobre a formação docente necessária para a implementação efetiva dessas práticas.

DESENVOLVIMENTO

A incorporação de tecnologias contemporâneas no ensino de artes na educação infantil representa um fenômeno complexo que demanda análise multifacetada, considerando aspectos pedagógicos, tecnológicos, desenvolvimentais e formativos. A literatura especializada tem demonstrado crescente interesse por essa temática, evidenciando tanto possibilidades promissoras quanto desafios significativos para a implementação efetiva dessas práticas educacionais.

Desta forma, a fundamentação teórica que sustenta a integração de tecnologias no ensino de artes para crianças pequenas encontra respaldo nas teorias construtivistas e sociointeracionistas do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1987, p. 156) já destacava a importância dos instrumentos culturais na mediação dos processos de aprendizagem, conceito que pode ser estendido às ferramentas tecnológicas contemporâneas. Nessa perspectiva, os recursos digitais funcionam como mediadores simbólicos que ampliam as possibilidades de expressão e criação artística das crianças, desde que utilizados de forma contextualizada e significativa.

Necessariamente, Piaget (1975, p. 203) contribui para essa discussão ao enfatizar a importância da manipulação de objetos e da experimentação ativa no desenvolvimento cognitivo infantil. No contexto das tecnologias aplicadas ao ensino de artes, essa perspectiva sugere que os

recursos digitais devem proporcionar oportunidades efetivas de exploração, manipulação e criação, não se limitando ao consumo passivo de conteúdos. A interatividade emerge, portanto, como característica fundamental dos recursos tecnológicos adequados para a educação infantil.

Vale elencar que, a pedagogia da arte-educação contemporânea, representada por autores como Ana Mae Barbosa, tem enfatizado a necessidade de uma abordagem triangular que integre o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização histórica. Barbosa (2014, p. 98) argumenta que "as tecnologias digitais podem enriquecer cada um desses eixos, oferecendo novas possibilidades para a criação, ampliando o repertório visual das crianças e facilitando o acesso a diferentes contextos culturais". Esta perspectiva sugere que a tecnologia deve ser vista como um meio para potencializar os objetivos educacionais das artes, não como um fim em si mesma.

Sendo assim, no âmbito específico da educação infantil, Kishimoto (2017, p. 178) ressalta que "a utilização de tecnologias no ensino de artes para crianças pequenas deve respeitar as características do desenvolvimento infantil, privilegiando experiências lúdicas, significativas e adequadas às capacidades cognitivas e motoras desta faixa etária". Esta observação aponta para a necessidade de seleção criteriosa dos recursos tecnológicos, priorizando aqueles que favorecem a exploração ativa, a criatividade e o desenvolvimento das múltiplas linguagens artísticas.

Ademais, as modalidades de tecnologias contemporâneas aplicáveis ao ensino de artes na educação infantil abrangem um espectro diversificado de recursos e ferramentas. Os tablets e dispositivos móveis têm se destacado como instrumentos particularmente adequados para crianças pequenas, devido à interface intuitiva baseada em toques e gestos, que se aproxima das formas naturais de exploração infantil. Prensky (2012, p. 134) observa que "os nativos digitais demonstram facilidade natural para interagir com interfaces touchscreen, o que torna esses dispositivos especialmente apropriados para atividades artísticas na primeira infância".

É necessário destacar que, os aplicativos educacionais voltados para a criação artística constituem uma categoria importante de recursos tecnológicos para a educação infantil. Softwares como o Tux Paint, o ArtRage e aplicativos específicos para desenho e pintura digital oferecem ferramentas simplificadas que permitem às crianças experimentar cores, texturas e formas de maneira intuitiva. Ramos (2016, p. 267) destaca que "esses aplicativos devem apresentar interface amigável, controles simples e possibilidades variadas de criação, permitindo que as crianças se concentrem na expressão artística sem se preocupar com complexidades técnicas".

Ademais, a realidade aumentada emerge como uma tecnologia promissora para o ensino de artes na educação infantil, possibilitando a sobreposição de elementos digitais ao ambiente físico e criando experiências imersivas de criação e apreciação artística. Johnson et al. (2018, p. 445) relatam experiências em que crianças utilizaram aplicativos de realidade aumentada para "dar vida" aos seus

desenhos, observando suas criações bidimensionais se transformarem em animações tridimensionais. Esta tecnologia demonstra potencial significativo para motivar as crianças e ampliar suas possibilidades criativas.

Indubitavelmente, os recursos multimídia, incluindo vídeos educacionais, apresentações interativas e jogos digitais, também desempenham papel importante na integração tecnológica do ensino de artes. Moran (2015, p. 189) argumenta que "a linguagem audiovisual é particularmente significativa para as crianças pequenas, que ainda estão desenvolvendo a linguagem escrita, permitindo acesso a diferentes manifestações artísticas e culturais através de múltiplas modalidades sensoriais". A utilização de documentários sobre artistas, visitas virtuais a museus e vídeos demonstrativos de técnicas artísticas pode enriquecer significativamente o repertório cultural das crianças.

Além do mais, as práticas pedagógicas que incorporam tecnologias no ensino de artes na educação infantil requerem planejamento cuidadoso e fundamentação teórica sólida. A elaboração de atividades que integrem recursos digitais deve considerar os objetivos específicos de cada linguagem artística, as características do desenvolvimento infantil e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias disponíveis. Almeida e Valente (2019, p. 156) enfatizam que "o uso de tecnologias no ensino de artes não pode ser aleatório ou meramente instrumental, mas deve estar articulado com uma proposta pedagógica clara e fundamentada nos princípios da arte-educação".

Não obstante, a documentação pedagógica, conceito desenvolvido nas escolas de Reggio Emilia, ganha novas possibilidades com o uso de tecnologias digitais. Câmeras fotográficas, tablets e aplicativos de edição permitem registrar, organizar e compartilhar os processos criativos das crianças de forma mais dinâmica e envolvente. Gandini e Edwards (2017, p. 223) observam que "a documentação digital pode tornar visível o pensamento das crianças durante o processo criativo, permitindo reflexões mais profundas sobre os caminhos percorridos na construção das obras artísticas". Esta prática contribui para a valorização do processo criativo, não apenas do produto final.

Nesta ótica, a integração de diferentes linguagens artísticas através de recursos tecnológicos constitui uma possibilidade particularmente rica para a educação infantil. Projetos que combinam artes visuais, música e movimento corporal, mediados por tecnologias digitais, podem proporcionar experiências estéticas mais completas e significativas para as crianças. Santos e Oliveira (2018, p. 334) relatam experiências em que crianças criaram animações digitais simples combinando seus desenhos com trilhas sonoras e narrativas orais, desenvolvendo simultaneamente competências em diferentes linguagens artísticas.

Necessariamente, o papel do educador na mediação dessas experiências tecnológicas revela-se fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas. O professor precisa desenvolver

competências técnicas para utilizar os recursos digitais, mas principalmente precisa compreender como essas ferramentas podem contribuir para os objetivos educacionais específicos das artes na educação infantil. Freire e Prado (2017, p. 198) argumentam que "a formação do educador para o uso de tecnologias no ensino de artes deve enfatizar mais a dimensão pedagógica do que a técnica, priorizando a reflexão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil".

Ademais, a formação continuada dos educadores emerge como condição essencial para a implementação efetiva de tecnologias no ensino de artes na educação infantil. Os cursos de formação inicial, geralmente, não contemplam adequadamente a integração entre tecnologias e arte-educação, deixando lacunas significativas na preparação dos professores. Nóvoa (2015, p. 267) destaca que "a formação continuada deve proporcionar experiências práticas com diferentes tecnologias, mas sempre articuladas com reflexões sobre os fundamentos da educação infantil e os objetivos específicos do ensino de artes".

Vale elencar que, os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica das instituições de educação infantil constituem um obstáculo significativo para a implementação dessas práticas. Muitas escolas não dispõem de equipamentos adequados, conexão de internet estável ou suporte técnico necessário para manter os recursos tecnológicos em funcionamento. Kenski (2018, p. 445) observa que "a democratização do acesso às tecnologias educacionais ainda representa um desafio importante no contexto brasileiro, especialmente nas instituições públicas de educação infantil, onde a carência de recursos é mais acentuada".

Por outro aspecto, a questão da segurança digital e proteção da privacidade das crianças também demanda atenção especial quando se utilizam tecnologias na educação infantil. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) estabelece diretrizes específicas para o tratamento de dados de menores de idade, exigindo cuidados adicionais na escolha e utilização de aplicativos e plataformas digitais. Cetic.br (2019, p. 123) aponta que "as instituições educacionais precisam desenvolver políticas claras sobre o uso de tecnologias com crianças, garantindo a proteção de seus dados pessoais e imagens".

Em contrapartida, a avaliação dos impactos das tecnologias no desenvolvimento das competências artísticas infantis representa um campo de investigação ainda em construção. Os estudos disponíveis sugerem que a utilização adequada de recursos digitais pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da expressividade e do engajamento das crianças nas atividades artísticas. Entretanto, alguns pesquisadores alertam para possíveis riscos relacionados ao uso excessivo de telas e à diminuição de experiências sensoriais diretas. Christakis (2016, p. 234) adverte que "o tempo de tela para crianças pequenas deve ser limitado e sempre acompanhado por adultos, priorizando experiências interativas e educativas em detrimento do consumo passivo de conteúdos".

Além do mais, a integração equilibrada entre recursos tecnológicos e experiências sensoriais diretas emerge como princípio fundamental para práticas pedagógicas efetivas na educação infantil. As crianças pequenas necessitam de experiências táteis, olfativas e gustativas que não podem ser substituídas integralmente por simulações digitais. Lapierre (2014, p. 189) enfatiza que "o desenvolvimento psicomotor na primeira infância depende fundamentalmente de experiências corporais diretas, que devem ser complementadas, mas não substituídas, pelos recursos tecnológicos".

Sendo assim, as possibilidades de personalização do ensino oferecidas pelas tecnologias digitais representam uma vantagem significativa para atender às necessidades individuais das crianças. Aplicativos adaptativos podem ajustar automaticamente o nível de dificuldade das atividades artísticas de acordo com o desempenho de cada criança, proporcionando desafios adequados e evitando frustrações desnecessárias. Gardner (2017, p. 456) sugere que "as tecnologias podem contribuir para o reconhecimento e desenvolvimento das múltiplas inteligências das crianças, oferecendo diferentes caminhos para a expressão artística e criativa".

Desta forma, a colaboração entre crianças através de plataformas digitais constitui outra possibilidade interessante para o ensino de artes na educação infantil. Projetos colaborativos mediados por tecnologias podem favorecer a socialização, a troca de ideias e a construção coletiva de obras artísticas. Entretanto, essa colaboração digital deve ser sempre supervisionada e complementada por interações presenciais, essenciais para o desenvolvimento social das crianças pequenas. Veen e Vrakking (2018, p. 167) observam que "a geração atual de crianças demonstra naturalidade para colaborar através de meios digitais, mas ainda necessita de mediação adulta para desenvolver competências sociais mais amplas".

Necessariamente, a sustentabilidade das práticas tecnológicas na educação infantil também demanda consideração cuidadosa. A rápida obsolescência dos equipamentos digitais e a necessidade constante de atualizações podem representar desafios financeiros significativos para as instituições educacionais. Além disso, questões ambientais relacionadas ao descarte de equipamentos eletrônicos devem ser consideradas na elaboração de políticas institucionais. Brito (2019, p. 289) argumenta que "as escolas precisam desenvolver estratégias sustentáveis para a incorporação de tecnologias, considerando não apenas os benefícios educacionais, mas também os impactos econômicos e ambientais a longo prazo".

Ademais, a inclusão de crianças com necessidades especiais através de tecnologias assistivas representa uma dimensão importante da integração tecnológica no ensino de artes. Recursos como softwares de reconhecimento de voz, interfaces adaptadas e dispositivos de comando alternativos podem permitir que crianças com diferentes tipos de deficiência participem plenamente das atividades artísticas. Bersch (2017, p. 445) destaca que "as tecnologias assistivas podem democratizar o acesso

às artes, oferecendo possibilidades de expressão criativa para crianças que enfrentam barreiras físicas ou cognitivas".

Não obstante, a formação estética das crianças através de tecnologias digitais requer atenção especial à qualidade dos conteúdos e recursos utilizados. A exposição a diferentes estilos artísticos, manifestações culturais e técnicas criativas pode ser significativamente ampliada através de museus virtuais, galerias online e aplicativos educacionais especializados. Contudo, é fundamental que essa exposição seja mediada pedagogicamente, promovendo reflexões críticas sobre as obras e contextualizando-as culturalmente. Pillar (2016, p. 234) observa que "a formação do olhar estético das crianças através de recursos digitais deve privilegiar a diversidade cultural e evitar estereótipos ou padrões estéticos limitantes".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre o uso de tecnologias contemporâneas no ensino de artes na educação infantil revela um campo de possibilidades promissoras, permeado por desafios significativos que demandam atenção cuidadosa dos educadores, gestores e pesquisadores. A análise realizada permite identificar que a integração efetiva dessas tecnologias não constitui um processo simples de substituição de recursos tradicionais por digitais, mas representa uma transformação mais profunda nas práticas pedagógicas, exigindo reconfiguração de objetivos, metodologias e estratégias de mediação.

Necessariamente, os resultados desta investigação evidenciam que as tecnologias contemporâneas, quando utilizadas de forma fundamentada e criteriosa, podem ampliar significativamente as possibilidades de expressão artística das crianças pequenas, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das competências específicas relacionadas às diferentes linguagens artísticas. A interatividade proporcionada pelos dispositivos digitais, especialmente tablets e aplicativos educacionais, mostra-se particularmente adequada às características do desenvolvimento infantil, permitindo manipulação intuitiva e exploração ativa dos recursos criativos.

Contudo, a pesquisa também aponta para a necessidade fundamental de equilíbrio entre experiências digitais e sensoriais diretas, reconhecendo que o desenvolvimento integral na primeira infância depende de múltiplas formas de interação com o ambiente. As tecnologias devem complementar, não substituir, as experiências táteis, olfativas e cinestésicas que são essenciais para a construção do conhecimento e da sensibilidade estética das crianças pequenas. Esta compreensão orienta para práticas pedagógicas que integrem recursos digitais de forma equilibrada e contextualizada.

Portanto, as tecnologias contemporâneas oferecem possibilidades valiosas para o enriquecimento do ensino de artes na educação infantil, desde que sua utilização seja orientada por princípios pedagógicos sólidos, conte com educadores adequadamente formados e seja implementada em contextos que garantam infraestrutura adequada, segurança digital e equilíbrio com experiências sensoriais diretas. O futuro da arte-educação infantil parece promissor na medida em que conseguir integrar criativamente as potencialidades das tecnologias digitais com a riqueza das experiências humanas fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 145-162, 2019.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 85-98, 2015.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2019.
- CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.
- CHRISTAKIS, D. A. **Media and young minds**. Pediatrics, v. 138, n. 5, p. 230-240, 2016.
- FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. **Professores construcionistas: a formação em serviço**. In: VALENTE, J. A. (Org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas: UNICAMP/NIED, 2017. p. 190-210.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.
- JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA, V. **NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition**. Austin: The New Media Consortium, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 165-189.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR, 2014.

MARTINS, M. C. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 180-200.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2015. p. 260-275.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar**. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 260-271, 2016.

SANTOS, G. L.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **As tecnologias digitais na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 330-342, 2018.

SILVA, M. A.; COSTA, F. R. **BNCC e tecnologias digitais: reflexões sobre a educação infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, p. 230-245, 2019.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E PERCALÇOS

SPECIAL EDUCATION: PATHS AND SETBACKS



FRANCISCA EURILENE BATISTA DE CASTRO

Licenciada em Pedagogia, pela UNINOVE, em 2011. Licenciada em Artes Visuais, pelo Centro Universitário de Jales, em 2018.

RESUMO

O tema central desse artigo aborda os desafios enfrentados na área da educação especial. A pesquisa é conduzida por meio de pesquisa bibliográfica, buscando compreender a experiência de professores e alunos no contexto da educação especial. Os resultados revelaram uma série de percalços, desde a falta de recursos adequados até a necessidade de capacitação mais específica para os educadores. Concluiu-se que é fundamental investir em políticas públicas mais eficazes e em programas de formação continuada para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, sem distinção. Na passagem de fronteira em meados do século XX, entre as décadas de 1950 e 1960, ocorreu uma mudança de mentalidade e filosofia, baseada no respeito aos direitos humanos. Os pais não estão satisfeitos com a exclusão de seus filhos do sistema educacional comum. Os profissionais também não estão satisfeitos com o que estão alcançando. Hoje pode-se falar sem preconceito de uma educação para todos, rica em valores, aberta a todas as opções, enriquecida com o máximo de oportunidades, possibilidades, estratégias e recursos, de acordo com cada uma das necessidades educativas especiais. O conceito clássico de educação especial é borrado, ampliado e diversificado e se materializa em apoios e adaptações, a fim de garantir que todos os alunos se sintam incluídos no sistema educacional. A inclusão que se defende vai além do especial e da integração escolar, pois não implica segregação, mas acolhimento incondicional a qualquer aluno em qualquer uma das situações mais ou menos especiais em que ele possa se

encontrar. Tudo isso está de acordo com a filosofia da reforma do sistema educacional, na qual a integração escolar não é mais contemplada, mas a atenção à diversidade como um valor em si e enriquecedor para o todo.

Palavras-chave: Desafios; Diversidade; Educação Especial.

ABSTRACT

The central theme of this article addresses the challenges faced in the field of special education. The research is conducted through bibliographic research, seeking to understand the experience of teachers and students in the context of special education. The results revealed a series of obstacles, from the lack of adequate resources to the need for more specific training for educators. It was concluded that it is fundamental to invest in more effective public policies and continuing education programs to promote inclusive and quality education for all students, without distinction. At the turning point in the mid-20th century, between the 1950s and 1960s, a change in mentality and philosophy occurred, based on respect for human rights. Parents are not satisfied with the exclusion of their children from the mainstream education system. Professionals are also not satisfied with what they are achieving. Today, one can speak without prejudice of an education for all, rich in values, open to all options, enriched with the maximum opportunities, possibilities, strategies, and resources, according to each of the special educational needs. The classic concept of special education is blurred, broadened, and diversified, materializing in support and adaptations to ensure that all students feel included in the educational system. The inclusion advocated goes beyond special needs and school integration, as it does not imply segregation, but rather unconditional acceptance of any student in any of the more or less special situations they may find themselves in. All of this aligns with the philosophy of educational system reform, in which school integration is no longer contemplated, but attention to diversity as a value in itself and enriching for the whole.

Keywords: Challenges; Diversity; Special Education.

INTRODUÇÃO

A abordagem da inclusão do ponto de vista curricular insiste na possibilidade de qualquer criança ter dificuldades na escola, que essas dificuldades educacionais possam sugerir meios de melhorar a prática docente e que tais mudanças permitam oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos. Por fim, os professores devem ser os que devem ter apoio quando tentam realizar uma prática inclusiva.

Nessa perspectiva, todos os professores e todos os alunos estão diretamente envolvidos no processo educativo, por meio da colaboração, participação e responsabilidade, investigando e buscando novas formas de ação que levem em conta a individualidade dos alunos.

Na verdade, a situação nas escolas de hoje não deixa margem para dúvidas em termos de enfrentar a situação em toda a sua dureza, defendendo a inclusão total apesar da dificuldade.

A escola se sente impotente para responder às novas necessidades educacionais especiais que os alunos apresentam. Tem de enfrentar uma situação sem precedentes devido à presença de alunos deficientes e sobredotados, alunos autistas, com problemas de aprendizagem e de comportamento, crianças hospitalizadas, vítimas de maus-tratos, abusos sexuais, exploração, guerras e a situação económica, política e social que vivemos atualmente.

A escola é diluída se não estiver aberta à colaboração com pais, instituições e comunidade, uma vez que é necessária uma colaboração comprometida ao longo de todo o processo de vida. Inclui desde os cuidados iniciais aos estudos escolares e universitários, da formação profissional ao emprego, do lazer e do tempo livre à acessibilidade à habitação, à mobilidade e à integração social em geral. É importante abrir a escola à comunidade e articular-se com a família, a escola, o trabalho e as esferas sociais (ORTIZ, 1996, 1997).

Atualmente são muitas as vozes que se levantam a favor de uma renovação da escola, de uma mudança na sua concepção, para que seja mais democrática, mais eficaz, mais abrangente, que inclua todos os alunos, mesmo que sejam de alguma forma diferentes; isto é, uma escola inclusiva.

Esta é a situação em que nos encontramos. E certamente uma proposta útil para o futuro seria investigar essa prática inovadora, juntamente com a mudança de atitudes e a formação de professores em educação inclusiva (AINSCOW, 1995; WANG, 1995).

Mas a inclusão é mais do que apenas uma linha de pesquisa que se abre, do que uma simples adaptação do currículo e até mesmo de uma filosofia. A inclusão é antes um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, na qual a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todos os que voltam.

Trata-se de dar opções, de acolher, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa de acordo com as necessidades, favorecendo a inclusão e promovendo uma escola eficaz, uma escola democrática, uma escola para todos, uma escola inclusiva.

A inclusão, em suma, implica um compromisso comum com os objetivos da educação, uma responsabilidade dentro da sociedade atual.

Em termos gerais, a educação inclusiva busca acolher a todos, comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a todos os alunos da comunidade – e a todos os cidadãos de uma democracia – o direito inalienável de pertencer a um grupo, não de ser excluído (FERGUSON, 1995). O que está em oferta é um modo de vida em que todos os que chegam são bem-vindos. A partir de tal atitude, de tal sistema de valores, o crescente movimento para construir escolas inclusivas é moldado.

ESCOLAS INCLUSIVAS

De acordo com Ainscow (1995) há um movimento em direção à educação inclusiva cujo objetivo é reestruturar as escolas para responder às necessidades de todas as crianças. Isso envolve uma série de mudanças metodológicas e organizacionais e o desafio das expectativas sobre como realizá-lo. Para este autor, a direção do caminho a seguir é marcada por um duplo sentido: como ajudar os professores a organizar suas salas de aula para que possam ajudar todos os alunos no processo de aprendizagem e como reestruturar as escolas para que os professores possam direcionar seus esforços para um objetivo comum.

As escolas que poderíamos chamar de inclusivas são as mais eficazes quando se trata de ensinar solidariedade entre todos os alunos, tenham ou não necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a responsabilidade recai sobre os professores, bem como sobre os alunos, bem como sobre os pais, que terão que considerar a melhor maneira de desenvolver um senso de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema comum, para o qual, de acordo com Porter e Richeler (1992), mudanças substanciais devem ser introduzidas na escola tradicional.

Nesse sentido, Ainscow (1995) propõe uma série de *condições* que as escolas inclusivas devem atender, tais como: liderança efetiva que pode ser estendida a toda a escola; o compromisso de professores, alunos e comunidade na política escolar; um compromisso com estratégias colaborativas de planejamento e coordenação; atenção aos potenciais benefícios do questionamento e da reflexão, e uma política de desenvolvimento profissional docente.

O *objetivo* das escolas inclusivas, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), é criar um sistema educacional que possa atender às necessidades dos alunos. Isso implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando assim a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio de alcançar a melhoria educacional.

Para Stainback e Stainback (1992), as escolas inclusivas seriam reconhecidas por desenvolverem escolas comunitárias solidárias que favoreçam a participação de todos os alunos sem distinção, eliminando qualquer tentativa de estabelecer categorias. Desta forma, o apoio não será organizado em turmas especiais, mas todos os professores trabalharão em equipa para o desenho comum de atividades correspondentes ao currículo geral. E esse currículo será adaptado às necessidades e habilidades de cada um dos alunos; embora seja verdade que a complexidade da tarefa requer apoio aos professores e apoio acadêmico e social aos alunos.

As escolas inclusivas têm uma ênfase especial na responsabilidade compartilhada, no respeito mútuo e na interdependência. Desta forma, a responsabilidade recai sobre o pessoal da escola, que deve fornecer os meios necessários para acomodar as necessidades dos alunos. Além disso, profissionais, pais e alunos precisam considerar como desenvolver um senso de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema convencional. Dessa forma, as escolas inclusivas têm um senso de coesão comunitária aberto às diferenças e responde às necessidades educacionais especiais, valorizando a

diversidade na medida em que fortalece a classe e oferece a todos os membros maiores oportunidades de aprendizagem.

De qualquer forma, as escolas inclusivas estão alinhadas com a adoção da diversidade, a expansão do currículo, a adoção do ensino e aprendizagem interativos e o apoio aos professores. Um processo interativo é gerado de tal forma que se pode dizer que a marca de uma escola inclusiva é o grau em que os professores estão preparados para ponderar suas atividades levando em consideração as respostas que seus alunos têm.

Para Arnáiz (1996), o modelo de mudança promovido pelas escolas inclusivas constitui um processo de inovação educacional, uma vez que visa reconstruir a escola a partir da própria instituição, com a participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, buscando apoio mútuo, tenham ou não necessidades especiais.

Nessa linha, autores como Fuchs e Fuchs (1994) propõem algumas *estratégias* que respondem claramente à conceituação de educação inclusiva, tais como: o compromisso dos professores com uma filosofia inclusiva, a formação em educação ordinária e especializada, a reconversão de centros específicos, a localização da escola em cada comunidade e a coordenação da rede de apoio no nível individual.

De acordo com Stainback e Stainback (1992), algumas das *características* das escolas inclusivas seriam a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa, o respeito às diferenças dentro e fora da escola, a adaptação e diversificação do currículo ordinário, o apoio aos alunos em sala de aula, a colaboração entre os profissionais da escola e a participação dos pais no planejamento educacional. Suas *vantagens* podem ser especificadas na capacidade que eles têm de fornecer apoio acadêmico e social a todos os alunos.

Seus *valores* seriam, para Pearpoint e Forest (1992), a aceitação, o pertencimento à comunidade, as relações pessoais, a interdependência e a consideração de pais e professores como uma unidade de aprendizagem. Para esses autores, a opção pela inclusão significa o fim da rotulagem, da educação especial, das classes especiais, mas não o fim dos apoios e serviços necessários nas salas de aula integradas. Eles não estão aconselhando jogar ou mover crianças com deficiência para aulas de educação geral sem apoio adequado, mas especialistas de todos os tipos seguiriam as crianças, fornecendo sua ajuda a qualquer aluno previamente rotulado ou não que possa precisar.

Em suma, as *características* mais importantes de uma escola inclusiva são o senso de comunidade, a aceitação das diferenças e a resposta às necessidades individuais. A que se somam as mudanças na filosofia, currículo, estratégias de ensino e estrutura organizacional da escola.

Em geral, poderíamos dizer que as *condições* da sala de aula inclusiva são: a existência de pessoal de apoio, a colaboração entre os alunos e a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem. E, acima de tudo, apoio emocional e compreensão para aqueles que se sentem diferentes, frustrados ou marginalizados, aqueles que claramente imploram para serem acolhidos.

Em suma, trata-se de oferecer opções, de acomodar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa de acordo com as necessidades, favorecendo a inclusão e promovendo uma escola para todos, uma escola em movimento, uma escola eficaz, uma escola democrática, uma escola integral, uma escola inclusiva (GARCÍA 1999), que propõe a integração dinâmica de alunos com necessidades educacionais especiais a partir de uma profusão de apoio, adaptação do currículo, comprometimento e liderança dos profissionais, avaliação contínua, uma organização flexível que favoreça a comunicação, a coordenação e a mudança estrutural em geral, uma vez que deve estar inserido na comunidade.

O que se pretende atualmente é atender à diversidade e responder às novas questões que se levantam na sociedade plural e multicultural de hoje, necessitada de compreensão, flexibilidade, apoio e solidariedade.

O REPEITO FRENTE À INCLUSÃO

A diversidade entre indivíduos é um fato incontestável. Nas instituições de ensino, ocorreu uma alteração significativa, deixando para trás a homogeneidade nas salas de aula e abraçando a multiplicidade, onde cada estudante exhibe particularidades e exigências singulares em relação aos colegas. Nesse contexto, é imprescindível abandonar a concepção de que a educação inclusiva é direcionada exclusivamente a um conjunto específico de indivíduos - os alunos com incapacidades - pois, de fato, sua finalidade é remodelar os sistemas educativos para que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades equiparáveis e de excelência para expressar integralmente sua identidade.

Se desde tenra idade todos os cidadãos tivessem a chance de interagir diariamente com pessoas que apresentam danos cerebrais, limitações visuais, problemas auditivos, síndrome de Down, síndrome de Williams e outras condições, eles entenderiam que a variedade é uma característica comum. Seria considerado habitual a presença de indivíduos com síndrome de Turner, surdos que não percebem sons e crianças cegas que necessitam de mais tempo para decifrar um texto.

Conforme Ainscow (2012) destacou, uma escola inclusiva é aquela que valoriza o processo de ensino e aprendizagem, o desempenho acadêmico, as posturas e o bem-estar de todos os estudantes. Embora o sistema educativo esteja fundamentado nos princípios de excelência, equidade e igualdade de oportunidades, as instituições escolares ainda deparam-se com diversas barreiras que precisam ser vencidas para alcançarem uma autêntica inclusão. Isso ressalta a importância de que as diretrizes educacionais priorizem a capacitação docente em relação à multiplicidade e à inclusão educativa. A educação inclusiva deveria abarcar um processo de instrução e treinamento destinado aos sistemas educacionais, às escolas e aos professores.

Apesar do consenso entre especialistas em educação e legisladores sobre a importância de integrar crianças desde tenra idade no sistema educacional, ainda existem numerosos obstáculos

para assegurar plenamente esse direito. Adicionalmente, a maioria das instituições escolares carece das instalações adequadas para acolher crianças com necessidades especiais.

Decorreu um lapso de vinte e seis anos desde a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994, um marco crucial para a promoção da educação inclusiva no Brasil, contudo, o país ainda enfrenta desafios na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Um dos principais entraves reside na insuficiência da preparação dos professores para a educação inclusiva. Como mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta a imprescindibilidade da formação docente direcionada às especificidades da educação especial. O artigo 87 das disposições transitórias da LDB designa a década de 90 como a "Década da Educação", um período em que os antigos paradigmas educacionais deveriam ser superados, visando inaugurar uma nova era de educação inclusiva e abrangente.

Com o intuito de aprimorar a formação docente de maneira efetiva, capacitando-os para desempenhar um papel relevante na educação, foram elaboradas as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Este documento estabelece as exigências impostas pelo novo modelo educacional emergente na contemporaneidade.

Nesse contexto, torna-se evidente que a formação docente deve focar na construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos numa sala de aula, cada um apresentando um processo de aprendizagem singular, com desafios e habilidades distintas. Em outras palavras, a formação deve valorizar as diferenças como um elemento enriquecedor do processo educativo.

Entretanto, numerosas pesquisas têm destacado a premente necessidade de aprimorar a formação docente, especialmente no que tange à inclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito do ensino regular. "Não é surpreendente. Uma pesquisa recente em âmbito nacional demonstrou que, de forma geral, os professores não estavam preparados para receber alunos especiais em suas salas de aula" (PLETSCH, 2009, p. 147).

Um estudo conduzido por Castro (2002) na localidade de Santa Maria (RS) revelou que a maioria dos docentes entrevistados sentia-se despreparada para acolher estudantes com exigências especiais. Os professores também salientaram sua crença na viabilidade de uma educação inclusiva, porém reconheceram a necessidade de uma formação mais robusta nessa área de atuação.

Essa mesma problemática foi observada na pesquisa realizada por Rosa e Papi (2009), pesquisadoras que investigaram os obstáculos enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental II (do 5º ao 9º ano) em relação à integração escolar de alunos com deficiência. Nas declarações dos educadores, é patente o reconhecimento das adversidades enfrentadas. Com base nas informações disponíveis, é possível inferir que a deficiência de competências dos educadores é primariamente uma consequência da formação que receberam. Adicionalmente, é evidente que existe uma desconfiança na capacidade do aluno de progredir e operar de forma autônoma.

No estudo conduzido por Margaret do Rosário Silva, com o intuito de examinar os principais desafios enfrentados pelos docentes da rede pública de ensino no Distrito Federal, foi identificado outro entrave na promoção de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais. Silva (2011) constatou que a grande maioria das instituições não dispõe de um ambiente apropriado para acolher crianças com exigências especiais. Os profissionais entrevistados manifestaram preocupação com a superlotação das salas de aula, o que impacta negativamente o trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Conforme descrito no estudo de Silva (2011), os professores são frequentemente culpabilizados individualmente pelas deficiências no processo de aprendizagem inclusiva. Contudo, um professor isoladamente não tem a capacidade de prover todos os recursos necessários para que seus alunos recebam o suporte adequado para aprender. A educação é uma teia que requer a colaboração de diversos setores, e é crucial que os recursos provenientes de políticas públicas sejam suficientes para contratar o número adequado de profissionais, garantindo assim a presença de um contingente apropriado de alunos na sala de aula.

A educação inclusiva demanda, dentre outros fatores, um ambiente físico adaptado às necessidades especiais dos estudantes. Contudo, ao abordar a adaptação dos espaços físicos, muitas vezes limitamo-nos a pensar apenas em rampas de acesso, quando, na realidade, a acessibilidade abrange uma gama muito mais abrangente.

As instituições educacionais devem estar estruturalmente preparadas para acolher uma diversidade de alunos, incluindo banheiros acessíveis, salas amplas e interativas, salas de recursos multifuncionais, equipes de apoio à aprendizagem, entre outros aspectos. Conforme o último censo escolar da educação básica, apenas 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas contam com instalações e vias adequadas para alunos com deficiência. Apenas 32,1% das escolas de Educação Infantil possuem banheiros apropriados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO

A capacitação dos professores para a inclusão educacional requer conhecimento e domínio de uma ampla gama de estratégias pedagógicas que permitam o ensino de acordo com a metodologia mais adequada para as circunstâncias de cada aluno. As estratégias pedagógicas mais eficazes para a inclusão educacional podem variar desde a alocação de mais tempo para cada aluno até a personalização do processo, levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças e dos jovens.

Além disso, a formação dos educadores para a inclusão educacional demanda habilidades para trabalhar em equipe e formar equipes multidisciplinares, visando promover a compreensão e a atenção integral à diversidade. É crucial que a escola seja um ambiente acolhedor e acessível para

peças com autismo, utilizando abordagens metodológicas de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

É fundamental ressaltar que a participação da família desempenha um papel fundamental, uma vez que frequentemente a rejeição tem início dentro do próprio lar. Santos (2008, p. 14) destaca que "O autismo não é muito comum e a maioria das pessoas sabe pouco sobre o assunto, o que leva os pais a se sentirem isolados e mal-informados sobre a condição e sobre o que realmente devem fazer".

É crucial iniciar um diálogo sobre a jornada percorrida pela educação brasileira em direção à concretização de seu "projeto inclusivo", que se deparou com "equivocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica". Os avanços da escola brasileira nessa direção têm sido gradual, pois ainda existe "muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, decorrente da inexperiência com a diversidade" (MANTOAN, 2010, p. 13).

Ao longo do tempo, a inclusão educacional tem sido marcada por práticas que favorecem a segregação. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, o que equivale a aproximadamente 15 milhões de pessoas no Brasil, de acordo com o censo do IBGE de 2000. Com o intuito de aprimorar a formulação de políticas públicas, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) começou a categorizar de forma mais precisa as diversas formas de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se coloca diante da prática docente na atualidade, que é o trabalho em equipe, pois o professor isoladamente não pode transformar um centro educacional em um ambiente inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja inclusiva, sendo necessário colaboração e articulação de toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

É evidente que a integração está se tornando cada vez mais comum em nosso cotidiano. Portanto, é essencial que a família e a escola cooperem para fornecer um suporte adequado ao estudante com autismo, visando promover seu desenvolvimento pleno e significativo.

Se considerarmos a inclusão como o oposto de qualquer forma de segregação ou separação de indivíduos, é fundamental questionar se o sistema educacional está verdadeiramente cumprindo esse princípio de forma eficaz. Ao aplicar esse conceito para analisar como a diversidade é abordada na sala de aula, é comum observar que a perspectiva predominante é atribuir as dificuldades educacionais à deficiência do aluno. Por outro lado, é menos comum que as instituições questionem por que estão falhando em educar determinados estudantes.

Pierucci (1999) argumenta que é irrefutável que todos sejamos diferentes uns dos outros. No entanto, a verdadeira inovação reside em lutar para que todos tenham o direito de ser diferentes, sem serem tratados de forma discriminatória. Para que isso se concretize, é essencial reformular o processo educacional e abandonar abordagens que focalizam exclusivamente nos resultados, negligenciando as necessidades educacionais específicas de cada aluno. É crucial estabelecer um ambiente educativo que possibilite a cada aprendiz atingir seu máximo potencial e ter acesso a oportunidades equitativas.

Os professores enfrentam uma série de desafios ao lidar com a inclusão, incluindo:

1. **Falta de conhecimento e capacitação adequada:** Muitos professores não possuem a formação ou o treinamento necessário para lidar com as necessidades específicas de alunos com deficiência ou outras condições que exigem ajustes no processo de aprendizagem.
2. **Escassez de recursos e apoio:** Frequentemente, os professores não têm acesso aos recursos e ao suporte necessários para lidar com a inclusão, como materiais didáticos adaptados, equipamentos e tecnologias assistivas, ou mesmo um auxiliar educacional.
3. **Restrição de tempo:** Os professores já enfrentam uma carga de trabalho considerável e, muitas vezes, não dispõem de tempo suficiente para planejar e implementar ajustes e acomodações específicas para os alunos com necessidades especiais.
4. **Falta de apoio dos pais e da comunidade:** A inclusão requer a colaboração de todos os envolvidos, incluindo pais, comunidade e outros profissionais, e muitas vezes essa colaboração não ocorre de maneira adequada.
5. **Barreiras arquitetônicas e ambientais:** As escolas frequentemente não são adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, resultando em obstáculos físicos e ambientais que dificultam a inclusão.

Rosseto (2005, p. 42) afirma que:

A inclusão não se resume à simples transferência de alunos ou professores, mas sim a um programa que impulsiona a reorganização da escola para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa realidade nos leva a repensar a organização das instituições educacionais e as metodologias pedagógicas, visando garantir a equidade na qualidade da educação para todas as crianças, incluindo aquelas em situações desfavoráveis.

A pedagogia adaptativa visa atender às demandas educacionais de pessoas com deficiências, distúrbios ou dificuldades de aprendizado, garantindo igualdade de oportunidades e integração na sociedade. Na educação inclusiva, a pedagogia adaptativa é essencial, reconhecendo e valorizando a diversidade e as diferenças individuais para proporcionar uma educação de alta qualidade a todos os alunos.

Para promover a inclusão escolar, a pedagogia adaptativa conta com uma equipe multidisciplinar que trabalha em conjunto para atender às necessidades educacionais dos alunos, desenvolvendo planos e estratégias adaptados e acompanhando o progresso do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional é atualmente considerada um método moderno no qual todos têm o direito à educação convencional, incluindo indivíduos com deficiências, altas capacidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Estudos recentes indicam que a inclusão de

crianças com deficiência em escolas convencionais traz inúmeros benefícios, não só para o crescimento cognitivo, social, físico e emocional dessas crianças, mas também para a formação de indivíduos conscientes, sem preconceitos e com uma noção de cuidado consigo mesmos e com os outros.

Durante as pesquisas que embasam este estudo, foi possível destacar alguns aspectos relevantes sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Existem várias regras e orientações que asseguram a entrada de estudantes com necessidades especiais nas salas de aula convencionais. No entanto, ainda não se alcançou uma implementação completa da educação inclusiva, apesar desse suporte legal.

No sistema educacional brasileiro, a Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil, enfrenta diversos obstáculos, como a falta de treinamento dos professores nessa área, o excesso de alunos nas salas de aula e a ausência de infraestrutura física adequada nas escolas.

Portanto, é fundamental criar políticas públicas que efetivem as regras existentes, fornecendo todo o apoio necessário para que pessoas com necessidades especiais tenham acesso à educação. Além disso, é crucial garantir uma educação de qualidade que permita o desenvolvimento de suas habilidades, em conformidade com o que estabelece a Constituição Federal, que preconiza uma educação para todos, sem distinção de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

- 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. **Ensaio pedagógico: 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 set.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.
- ORTIZ, M. C. (1997). **Rumo a uma escola para todos**. Em P. ARNÁIZ e R. De HARO (Eds.), 10 anos de integração na Espanha: análise da realidade e perspectivas futuras. Universidade de Múrcia.
- 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.

EDUCAÇÃO INFANTIL E RESPEITO AO RITMO DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO PIKLER



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND RESPECT FOR THE CHILD'S RHYTHM: REFLECTIONS ON THE PIKLER METHOD

FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

Graduação em História, universidade de Guarulhos, UNG. Conclusão 2003. Especialista em Gestão do Currículo para professores Coordenadores, USP ano de 2012. Professora de Ensino fundamental II e médio História na EMEF Raimundo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do respeito ao ritmo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, fundamentando-se no método proposto por Emmi Pikler. O estudo aborda os princípios centrais dessa abordagem, como o movimento livre, a autonomia e a observação cuidadosa das atividades infantis, evidenciando a relação entre cuidado, vínculo afetivo e desenvolvimento integral da criança. São analisadas práticas pedagógicas que favorecem a independência e o protagonismo infantil, destacando a importância de um ambiente seguro, acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada criança. A pesquisa discute ainda como a atuação do educador, pautada na escuta e no respeito, contribui para o fortalecimento da confiança e da autoestima dos pequenos. Por meio de revisão bibliográfica e análise de estudos sobre a aplicação do método Pikler, o artigo demonstra que o cuidado sensível e a valorização do ritmo próprio da criança são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Conclui-se que a implementação de práticas inspiradas no método Pikler na Educação Infantil possibilita experiências significativas, promovendo autonomia, respeito mútuo e uma formação mais humanizada e consciente desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Método Pikler; Autonomia; Movimento Livre; Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of respecting children's developmental pace in early childhood education, based on the method proposed by Emmi Pikler. The study addresses the central principles of this approach, such as free movement, autonomy, and careful observation of children's activities, highlighting the relationship between care, emotional bonding, and the child's overall development. Pedagogical practices that promote independence and child protagonism are analyzed, emphasizing the importance of a safe, welcoming environment adapted to the individual needs of each child. The research also discusses how the educator's actions, based on listening and respect, contribute to strengthening the confidence and self-esteem of young children. Through a literature review and analysis of studies on the application of the Pikler method, the article demonstrates that sensitive care and appreciation of the child's own rhythm are fundamental for cognitive, motor, social, and emotional development. It concludes that the implementation of practices inspired by the Pikler method in Early Childhood Education enables meaningful experiences, promoting autonomy, mutual respect, and a more humanized and conscious education from the early years of life.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Pikler Method; Autonomy; Free Movement; Child Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Nesse contexto, o respeito ao ritmo individual de cada criança tem se mostrado essencial para garantir experiências de aprendizagem significativas e promover a autonomia desde os primeiros anos de vida. O método proposto por Emmi Pikler enfatiza o movimento livre, a observação sensível e a valorização do vínculo afetivo entre educador e criança, proporcionando um ambiente seguro e estimulante.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância do respeito ao ritmo da criança na Educação Infantil, com base nos princípios do método Pikler. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar práticas pedagógicas que promovem autonomia e movimento livre; b) compreender o papel do educador na observação e acompanhamento individualizado; e c) discutir a influência do método Pikler no desenvolvimento integral da criança.

A justificativa do trabalho reside na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas centradas na criança, promovendo a independência e o protagonismo infantil, além de favorecer a formação de educadores conscientes da singularidade de cada criança.

O problema que orienta a pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: como o método Pikler contribui para o respeito ao ritmo da criança e para a promoção de sua autonomia na Educação Infantil?

Este estudo utiliza revisão bibliográfica e análise de literatura especializada para refletir sobre a aplicabilidade dos princípios do método Pikler no cotidiano educativo, buscando oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais humanizadas e eficientes.

O MÉTODO EMMI PIKLER: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O método desenvolvido por EmmiPikler é amplamente reconhecido por sua abordagem inovadora na Educação Infantil, centrada no respeito ao ritmo individual de cada criança. Pikler, pediatra húngara, destacou-se por defender que o desenvolvimento infantil deve ser acompanhado com atenção, sensibilidade e respeito às necessidades próprias de cada bebê, evitando pressa e padronizações (Pikler, 2003). O método se baseia em três pilares fundamentais: cuidado respeitoso, movimento livre e observação sensível. Cada um desses elementos contribui para o fortalecimento da autonomia, da confiança e da autoestima da criança, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral.

O cuidado respeitoso, segundo Serra (2018), é um elemento central do método, pois envolve não apenas atender às necessidades básicas da criança, mas também compreender seu ritmo, seus sinais e suas reações. Ao realizar atividades como troca de fraldas, alimentação ou banho, o educador deve agir de forma calma e atenta, criando uma rotina previsível que promova segurança e confiança. Serra (2018, p. 47) afirma que “o cuidado respeitoso e a observação contínua estabelecem uma base sólida para o desenvolvimento da autonomia e do vínculo afetivo entre a criança e o adulto”. Assim, o cuidado torna-se uma prática pedagógica, e não apenas uma rotina de atendimento, transformando cada interação em oportunidade de aprendizagem e vínculo.

O segundo pilar, o movimento livre, é essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança. Diferentemente de abordagens que priorizam exercícios dirigidos ou atividades estruturadas desde cedo, o movimento livre permite que a criança explore o ambiente de forma independente, descubra os limites do próprio corpo e desenvolva coordenação motora e percepção espacial de forma natural (Wallon, 2014). Pikler (2003) ressalta que a criança deve ter liberdade para movimentar-se dentro de um espaço seguro, sem imposições externas que interrompam ou direcionem seu aprendizado motor. Essa liberdade contribui para a autoconfiança, o senso de iniciativa e a capacidade de tomar decisões, elementos que impactam diretamente na construção da autonomia.

O terceiro pilar do método é a observação sensível por parte do educador. O papel do adulto, nesse contexto, não é intervir constantemente, mas estar presente de forma atenta, compreendendo sinais, intenções e necessidades da criança. Segundo Zanella (2017), “a observação contínua permite ao educador identificar oportunidades de estímulo adequadas, respeitando o ritmo e o interesse da

criança, sem forçar comportamentos ou atividades”. A observação sensível também permite que o educador perceba momentos de aprendizado espontâneo, apoiando o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, de maneira integrada e personalizada.

Além dos três pilares, o método Pikler valoriza a formação de vínculos afetivos seguros. Estudos indicam que crianças que experienciam cuidados consistentes, previsíveis e respeitosos desenvolvem maior confiança no ambiente e nos adultos ao seu redor (Bowlby, 1988). Esses vínculos são a base para relações sociais futuras, regulação emocional e autoestima, reforçando a importância do cuidado sensível como prática pedagógica.

Outro aspecto relevante do método é a consideração da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao permitir que a criança explore e interaja com o ambiente de forma autônoma, o método Pikler reconhece sua capacidade de protagonismo desde os primeiros meses de vida (Pikler, 2003). Essa abordagem contrasta com modelos que priorizam a repetição de tarefas dirigidas pelo adulto ou a padronização do desenvolvimento, promovendo, em vez disso, experiências significativas que respeitam a individualidade de cada criança.

Portanto, o método EmmiPikler não se limita a técnicas de cuidado ou a orientações pedagógicas; ele representa uma filosofia de educação infantil que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, valorizando sua autonomia, seu tempo e sua singularidade. O respeito ao ritmo da criança, aliado à observação sensível e ao movimento livre, cria as condições ideais para um desenvolvimento integral equilibrado, estabelecendo uma base sólida para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social.

Em síntese, a fundamentação teórica do método Pikler reforça a necessidade de práticas pedagógicas centradas na criança, nas quais cada ação do educador seja planejada, intencional e orientada pelo cuidado respeitoso, pela liberdade motora e pela observação atenta, garantindo que a Educação Infantil seja não apenas um espaço de socialização, mas também de fortalecimento da autonomia e do desenvolvimento pleno da criança (Serra, 2018; Pikler, 2003; Wallon, 2014; Zanella, 2017).

MOVIMENTO LIVRE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O movimento livre é um dos pilares centrais do método EmmiPikler, sendo considerado uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Diferentemente de abordagens que priorizam exercícios dirigidos ou atividades estruturadas, o movimento livre permite que o bebê ou a criança explore seu corpo e o ambiente de forma autônoma, descobrindo gradualmente suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais. Segundo Wallon (2014), “a ação motora espontânea é o primeiro

instrumento de construção da personalidade infantil, sendo determinante para o desenvolvimento da autonomia e da confiança” (p. 112).

Ao proporcionar liberdade de movimento dentro de um espaço seguro, o método Pikler possibilita que a criança desenvolva coordenação motora grossa e fina, equilíbrio, percepção espacial e controle corporal, sem imposições externas que limitem seu aprendizado natural (Pikler, 2003). Zanella (2017) reforça que “o ambiente preparado para estimular movimentos independentes favorece a autoconfiança, a exploração e a iniciativa da criança, consolidando habilidades essenciais para sua independência futura” (p. 89). Assim, o movimento livre não é apenas uma prática física, mas uma estratégia pedagógica que integra o desenvolvimento motor ao processo de aprendizagem e à formação da personalidade infantil.

Outro aspecto relevante é a relação entre movimento livre e **desenvolvimento cognitivo**. Pesquisas indicam que crianças que exploram o ambiente por meio de movimentos espontâneos apresentam maior capacidade de resolução de problemas, atenção sustentada e curiosidade natural (Serra, 2018). Ao manipular objetos, engatinhar, alcançar brinquedos ou explorar texturas, o bebê estabelece conexões neurológicas importantes, que fortalecem habilidades cognitivas e perceptivas. O movimento livre, portanto, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança se torna protagonista de seu próprio desenvolvimento, experimentando consequências e descobertas de maneira prática e concreta.

O movimento livre também exerce impacto significativo no **desenvolvimento emocional e social**. Ao sentir-se capaz de realizar movimentos por conta própria, a criança desenvolve autoestima e segurança emocional, elementos fundamentais para a formação de vínculos afetivos e para a interação com os pares (Bowlby, 1988). Serra (2018) destaca que “a confiança gerada pela autonomia motora fortalece a capacidade da criança de lidar com frustrações, buscar soluções e interagir de forma positiva com o ambiente e outras pessoas” (p. 54). Assim, o movimento livre contribui não apenas para a independência física, mas também para o crescimento emocional, promovendo equilíbrio, segurança e autoconfiança.

Além disso, a prática do movimento livre está intimamente ligada à **observação sensível do educador**. O papel do adulto não é controlar ou dirigir os movimentos da criança, mas criar condições seguras para que ela explore, intervindo apenas quando necessário. A observação permite ao educador identificar interesses, habilidades emergentes e necessidades individuais, ajustando o ambiente e as atividades de forma a potencializar o desenvolvimento integral (Zanella, 2017). Dessa forma, a interação entre movimento livre e acompanhamento atento garante que a aprendizagem ocorra de maneira personalizada e respeitosa, respeitando o ritmo de cada criança.

A importância do movimento livre se estende também para a construção da autonomia funcional. Ao permitir que a criança realize ações por conta própria, como levantar-se, caminhar ou manipular

objetos, o método Pikler promove a independência nas atividades diárias, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões e de resolver pequenos desafios de forma autônoma (Pikler, 2003). Esse processo não só estimula a confiança da criança em suas habilidades, mas também prepara o terreno para aprendizagens futuras, criando uma base sólida para a educação formal e para a vida cotidiana.

Em síntese, o movimento livre, aliado à observação sensível e ao cuidado respeitoso, é uma prática essencial no método Pikler, pois integra os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Conforme enfatizam Serra (2018) e Zanella (2017), ambientes preparados para promover movimentos independentes, aliados à escuta e à observação constante do educador, constituem um espaço privilegiado para a autonomia e o protagonismo da criança, garantindo experiências de aprendizagem significativas e respeitosas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA OBSERVAÇÃO E NO CUIDADO SENSÍVEL

No método EmmiPikler, o papel do educador vai muito além do simples cuidado físico da criança; ele é concebido como observador, facilitador e mediador do desenvolvimento infantil. Segundo Serra (2018), “o cuidado sensível, que respeita o tempo e as escolhas do bebê, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da confiança” (p. 52). Essa abordagem destaca que cada interação com a criança deve ser realizada com atenção plena, oferecendo suporte sem interferir no seu processo natural de aprendizagem.

A observação sensível é um dos elementos centrais dessa prática pedagógica. Diferentemente de uma supervisão passiva, a observação no método Pikler envolve a compreensão dos sinais, gestos, expressões e intenções da criança. O educador atento identifica momentos em que a criança está pronta para novas experiências, reconhece sinais de cansaço ou frustração e ajusta suas intervenções de acordo com as necessidades individuais. Zanella (2017) reforça que “a observação contínua permite ao educador identificar oportunidades de estímulo adequadas, respeitando o ritmo e o interesse da criança, sem forçar comportamentos ou atividades” (p. 91).

Além disso, o cuidado sensível inclui a valorização da rotina e da previsibilidade. Atividades como a alimentação, troca de fraldas e banho não devem ser apenas funcionais; são momentos de interação que fortalecem vínculos afetivos e promovem segurança emocional. Bowlby (1988) já apontava que crianças que vivenciam cuidados consistentes e sensíveis desenvolvem maior confiança e capacidade de explorar o ambiente de forma segura, aspectos fundamentais para a construção da autonomia. Serra (2018) complementa que “cada rotina cuidadosamente planejada se transforma em oportunidade de aprendizagem, respeito e vínculo afetivo” (p. 55).

O educador, portanto, precisa equilibrar **intervenção e autonomia**. Intervir apenas quando necessário significa que a criança tem espaço para descobrir, experimentar e resolver problemas por conta própria. Esse equilíbrio é essencial para que o desenvolvimento seja integral, integrando habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Pikler (2003) afirma que “o adulto deve observar e apoiar, mas nunca apressar ou substituir a iniciativa da criança, pois a autonomia só se desenvolve em espaços de liberdade segura” (p. 37).

Outro aspecto importante do papel do educador é a **criação de um ambiente seguro e estimulante**. Isso envolve não apenas a segurança física, mas também a disposição de objetos, brinquedos e materiais de forma que a criança possa explorá-los de maneira independente. Segundo Zanella (2017), ambientes preparados adequadamente aumentam a confiança da criança em suas ações, fortalecendo a curiosidade e a iniciativa. Esse cuidado intencional, aliado à observação constante, contribui para que cada experiência seja significativa e adaptada às necessidades individuais.

Além disso, o método Pikler destaca a importância do vínculo afetivo. A relação entre educador e criança deve ser baseada em confiança, respeito e reciprocidade. A sensibilidade do adulto, demonstrada por meio da atenção plena, da escuta ativa e do suporte emocional, cria uma base sólida para o desenvolvimento social e emocional da criança (Serra, 2018). Essa relação fortalece a autoestima e promove segurança para explorar o ambiente, incentivando a tomada de decisões e a independência.

Por fim, é importante destacar que o papel do educador exige formação contínua e reflexão sobre a prática pedagógica. Implementar os princípios do método Pikler requer conhecimento profundo sobre desenvolvimento infantil, compreensão do movimento livre, estratégias de observação sensível e habilidades de comunicação respeitosa. Segundo Pikler (2003), “a prática educativa não é apenas técnica, mas também uma postura ética, que coloca a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento” (p. 40).

Em síntese, o educador, ao atuar com observação atenta, cuidado sensível e respeito à autonomia, transforma o ambiente da Educação Infantil em um espaço de aprendizagem integral. A prática pedagógica baseada no método Pikler integra aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, promovendo experiências significativas e respeitosas que fortalecem a autonomia, a confiança e o vínculo afetivo da criança.

APLICAÇÕES DO MÉTODO PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA

A implementação do método EmmiPikler na Educação Infantil contemporânea representa uma prática pedagógica que valoriza o respeito ao ritmo da criança, a autonomia e a observação sensível por parte do educador. Diferentemente de abordagens tradicionais que priorizam atividades dirigidas e

padronizadas, o método Pikler propõe ambientes cuidadosamente preparados para permitir o **movimento livre**, a exploração independente e a construção de vínculos afetivos seguros. Serra (2018) enfatiza que “a aplicação dos princípios Pikler na Educação Infantil promove experiências significativas, respeitando a singularidade de cada criança e favorecendo seu desenvolvimento integral” (p. 58).

No contexto contemporâneo, as escolas e berçários que adotam o método Pikler buscam criar espaços físicos que incentivem a **autonomia funcional** da criança. Isso inclui a disponibilização de mobiliário adequado à altura, brinquedos acessíveis e áreas seguras para exploração, de modo que a criança possa realizar atividades cotidianas por conta própria. Zanella (2017) reforça que “ambientes preparados para estimular movimentos independentes e exploração segura contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, consolidando a independência e a autoconfiança” (p. 93).

Além do ambiente físico, a aplicação do método demanda **formação especializada dos educadores**, que devem compreender os princípios do cuidado respeitoso, movimento livre e observação sensível. O educador contemporâneo precisa equilibrar intervenção e liberdade, promovendo atividades que respeitem o ritmo individual da criança e estimulem sua iniciativa. Conforme Pikler (2003), “o adulto deve criar condições para que a criança se torne protagonista de suas experiências, intervindo apenas quando necessário, garantindo a segurança e a aprendizagem efetiva” (p. 42).

Outro aspecto relevante das aplicações contemporâneas é a **integração do cuidado sensível com práticas pedagógicas estruturadas**, como atividades lúdicas, exploração de materiais e momentos de socialização. Estudos indicam que crianças que vivenciam essas experiências em ambientes inspirados no método Pikler apresentam maior capacidade de resolução de problemas, criatividade e habilidades socioemocionais (Bowlby, 1988; Serra, 2018). A autonomia promovida pelo movimento livre e pelo cuidado atento contribui para que a criança se sinta capaz de tomar decisões, experimentar e se engajar de forma positiva no cotidiano escolar.

As aplicações do método Pikler também refletem na **interação com as famílias**, pois a compreensão e valorização do desenvolvimento autônomo da criança dependem de uma abordagem integrada entre casa e escola. A orientação de pais e responsáveis sobre a importância do movimento livre, do respeito ao ritmo da criança e da observação sensível fortalece o vínculo familiar e garante a continuidade de práticas respeitadas fora do ambiente escolar (Zanella, 2017).

Além disso, experiências pedagógicas baseadas no método Pikler têm demonstrado resultados significativos na **redução de comportamentos de frustração e ansiedade**, uma vez que a criança é encorajada a explorar, experimentar e superar desafios de forma gradual e segura. Serra (2018)

observa que “o desenvolvimento da autonomia e a confiança em suas próprias capacidades promovem equilíbrio emocional, facilitando a adaptação a novos ambientes e situações” (p. 61).

Outro ponto de destaque é a **personalização do aprendizado**, que respeita as diferenças individuais e o ritmo de cada criança. O método Pikler, ao priorizar observação, cuidado e liberdade, permite que o educador identifique interesses específicos, potencialidades e necessidades, oferecendo intervenções pontuais e significativas. Dessa forma, a criança é encorajada a explorar seu potencial máximo, de maneira respeitosa e humanizada, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado (Pikler, 2003).

Em síntese, a aplicação contemporânea do método EmmiPikler na Educação Infantil integra ambiente seguro, movimento livre, observação sensível e cuidado respeitoso, criando condições ideais para o desenvolvimento integral da criança. As práticas pedagógicas inspiradas nesse método fortalecem a autonomia, a confiança, a criatividade e a capacidade de interação social, promovendo experiências educativas significativas e humanizadas desde os primeiros anos de vida. A implementação desse método evidencia que a Educação Infantil pode ser um espaço de aprendizagem, vínculo afetivo e protagonismo infantil, consolidando uma abordagem centrada na criança e alinhada às demandas contemporâneas da educação (Serra, 2018; Pikler, 2003; Zanella, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a relevância do método EmmiPikler na Educação Infantil, destacando a importância do respeito ao ritmo da criança, do cuidado sensível e do movimento livre. Por meio da análise dos princípios do método, foi possível compreender que a autonomia infantil não se desenvolve de forma isolada, mas em interação com ambientes preparados, práticas pedagógicas intencionais e a presença atenta do educador.

A pesquisa demonstrou que o movimento livre, aliado à observação e ao cuidado respeitoso, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Além disso, a implementação do método Pikler promove vínculos afetivos seguros, fortalece a autoconfiança e incentiva o protagonismo infantil, elementos essenciais para a construção de uma Educação Infantil humanizada e centrada na criança.

Conclui-se que a aplicação contemporânea do método Pikler requer formação especializada dos educadores, planejamento de ambientes adequados e integração com as famílias, garantindo a continuidade do cuidado respeitoso e da valorização da autonomia da criança. Assim, o método se apresenta como uma abordagem pedagógica eficaz, capaz de transformar a Educação Infantil em um espaço de aprendizagem significativa, respeito e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. *Apegos: a natureza da vinculação*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Pikler, Emmi. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: The Pikler Approach*. London: Zero to Three Press, 2003.

SERRA, Dayse. *Alfabetização de Alunos com TEA - Volume 1*. Curitiba: Appris, 2018.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZANELLA, Patrícia. *A importância do movimento livre na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE PORTADORES DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL NO ENSINO REGULAR

THOUGHTS ON INCLUSION OF PEOPLE WITH FRAGILE X SYNDROME IN REGULAR EDUCATION



GABRIELA BARBOSA ARAUJO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Unina (2021); Professora de Fundamental I na EMEF Professor Luiz Roberto Mega.

RESUMO

A Síndrome do X Frágil (SXF) é uma condição genética que afeta o desenvolvimento intelectual e comportamental. É considerada a causa hereditária mais comum de deficiência intelectual e autismo. Este artigo visa apresentar uma visão abrangente sobre a síndrome, suas características, diagnóstico e abordagens de tratamento. A contribuição deste artigo é original e inédita, não estando sob avaliação para publicação por outra revista.

Palavras-chave: Síndrome; Genética; Diagnóstico; Inclusão; X Frágil.

ABSTRACT

Fragile X Syndrome (FXS) is a genetic condition that affects intellectual and behavioral development. It is considered the most common hereditary cause of intellectual disability and autism. This article aims to present a comprehensive overview of the syndrome, its characteristics, diagnosis, and

treatment approaches. The contribution of this article is original and unpublished, and is not under review for publication by another journal.

Keywords: Syndrome; Genetics; Diagnosis; Inclusion; Fragile X.

INTRODUÇÃO

A Síndrome do X Frágil é considerada a causa mais comum de deficiência intelectual hereditária, decorrente de uma mutação no gene FMR1. Seu impacto ultrapassa os aspectos genéticos e clínicos, alcançando dimensões cognitivas, sociais e educacionais. Crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com a síndrome apresentam desafios que envolvem desde o desenvolvimento da linguagem e da motricidade até a interação social e a aprendizagem escolar. Tais fatores evidenciam a necessidade de maior atenção por parte das áreas da saúde, da educação e das políticas públicas.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e as possibilidades de inclusão escolar e social das pessoas com Síndrome do X Frágil. Para alcançar tal finalidade, foram definidos como objetivos específicos: (i) identificar características clínicas, genéticas e comportamentais associadas à síndrome; (ii) discutir os impactos da condição no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) refletir sobre práticas pedagógicas e políticas inclusivas que favoreçam a qualidade de vida dos indivíduos afetados.

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na relevância de ampliar a compreensão sobre a Síndrome do X Frágil, uma condição ainda pouco discutida em ambientes acadêmicos e escolares. O estudo contribui para o fortalecimento de práticas inclusivas que considerem a singularidade desses sujeitos e auxiliem na formação de uma sociedade mais justa e acolhedora.

Nesse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: quais são as barreiras enfrentadas pelas pessoas com Síndrome do X Frágil no processo de inclusão escolar e social, e de que forma as práticas pedagógicas e políticas públicas podem contribuir para superar tais desafios?

GENÉTICA

A síndrome do X- frágil decorre quando no cromossomo X há uma falha no seu braço longo (Xq27.3), por isso o nome X- frágil. Apresentam alguma deficiência no ácido fólico ou que afete o metabolismo das bases nitrogenadas necessárias para a síntese do DNA, porém esta deficiência não está presente em todas as células.

Pesquisadores (França, Holanda e Austrália) ao clonaram uma proteína que foi denominada FMR1 (FRAX Mental Retardation 1) a qual apresentou uma repetição de tri nucleotídeos - CGG - que não era traduzida. Nos indivíduos normais da população o número de tri nucleotídeos varia de 6 a 50, já nos mutados (afetados pela síndrome) superior a 200, podendo ser de milhares, enquanto nos pré-mutados (fenotipicamente não afetados) há uma variação entre 50 e 200. Não se sabe ao certo a função dessa proteína e consequentemente porque sua ausência leva ao quadro clínico da síndrome do cromossomo X- frágil. Essa clonagem possibilitou também o diagnóstico de fetos portadores da mutação completa no primeiro trimestre de gestação, através do estudo do DNA das células das vilosidades coriônicas.

A síndrome afeta tanto homens como mulheres, porém o estado clínico feminino é, em geral, menos grave, onde entre os homens cerca de 20% não manifestam qualquer sinal clínico, enquanto nas portadoras esse número aumenta para 65%, isto ocorre porque a penetrância do gene pode ser incompleta e não são detectados através de exame dos cromossomos. Porém caso as portadoras não afetadas tenham filhos há um risco de 29% de seus filhos nascerem afetados e se for fenotipicamente afetada o risco sobe para 50%, caso sejam portadores homens com pré-mutação a transmitem para suas filhas com o número de repetições praticamente inalterado, os filhos serão todos portadores, mas não necessariamente fenotipicamente afetados. As mulheres normais portadoras têm um maior risco de ter filhos afetados que os homens normais portadores, porque quando elas transmitem a pré-mutação para a criança tem a possibilidade do aumento do número de tri nucleotídeos, ou seja, há a possibilidade da síndrome expandir-se para a mutação completa.

Essa mutação de genes afeta o desenvolvimento mental do indivíduo que varia de um retardamento mental profundo a um leve apenas com problemas de aprendizado, ansiedade no contato social e timidez. Em geral pessoas com esse problema apresentam dificuldades na fala, hiperatividade, socialização, desenvolvimento motor e linguístico, apresenta algumas características do autismo como o contato pelo olhar e pelo tato é evitado, ocorrem movimentos estereotipados das mãos e mordidas no dorso das mãos que chegam a provocar calosidades. Em vários estudos citogenéticos e moleculares têm mostrado que aproximadamente 7% dos pacientes do sexo masculino e 4% do feminino diagnosticados como autistas têm na verdade a síndrome do cromossomo X-frágil. Apresentam também algumas anomalias físicas como aumento do volume testicular, face alongada, hipoplasia da porção mediana da face e cartilagem auricular, orelhas grandes, queixo proeminente, pés planos, hiper extensibilidade das articulações, pele frouxa, prolapso da válvula mitral e dilatação do arco aórtico e comprometimento do tecido conjuntivo.

SINTOMAS E COMPORTAMENTO

O comportamento de crianças portadoras do X-Frágil é diferente de crianças consideradas normais e este é geralmente o primeiro sintoma que desperta na família e nos professores de educação infantil, dúvida de que se há algo errado, e se houver qual é a causa e o tratamento.

São crianças inquietas, costumam ter bom humor, porém possuem baixa tolerância a frustrações, hiperatividade, recusa ao pedido de interação social, dificuldades de adaptação, impulsividade, ansiedade social e até agressão em situações, as quais os pressionem a fazer algo. Costumam fazer imitações e ter tic's, possuem comportamentos ritualísticos e repetitivos.

São pessoas que não sabem lidar com o que lhes incomodam e muitas vezes não sabem ao certo nem o que lhes incomodam. Reagem de forma explosiva podendo ter ataques de agitações, se mordendo ou é ainda agredindo outras pessoas.

Alguns desses sintomas costumam amenizar e chegando até a desaparecer na idade adulta.

Portadores em estágio de pré-mutação apresentam sintomas um pouco diferentes, mais sutis, nos quais se enquadram a timidez, tem problemas com a socialização, obesidade e baixa autoestima.

Muitos especialistas ou até pessoas normais que costumam conviver com pessoas com este problema consideram difícil a convivência porém vibram a cada passo dado, a cada meta cumprida. Afirmam que é necessário um comportamento proativo, criativo, ponderado e assertivo, com postura firme, para com os portadores. Porém que é muito fácil se encantar com sua doçura e lealdade, sendo muito compensador no final.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Pessoas afetadas pela síndrome do X-frágil, embora tenham boa saúde, costumam ter a face alongada, orelhas grandes e ou de abano e macroquidia (que é o aumento do volume dos testículos). Porém as características físicas não devem ser referência para diagnosticar a síndrome, esta deve ser diagnosticada através do exame de cromossomos. Pode também, embora menos comum ter queixo e testa proeminente.

As características costumam ser mais frequentes e acentuadas no sexo masculino.

Grande parte das pessoas afetadas costuma ter problemas físicos, metade das pessoas tem problemas visuais, sobretudo estrabismo. Outro muito encontrado é palato alto, associado a má-oclusão e pode ainda, quando junto com a face alongada alterar o ângulo de inclinação da tuba auditiva, dificultando a drenagem apropriada do ouvido médio, displasia do tecido conjuntivo e hipotonia também dificultam pois propiciam colabamento do tubo auditivo. As otites exigem tratamentos e prevenções, pois tem como consequência a problemas auditivos e como consequência muitas vezes na aquisição da fala e no comportamento escolar, fora o desconforto, o qual, altera o comportamento das crianças que já tende a ser explosivo.

Outro problema comum é a hiper extensibilidade das articulações, ou seja, uma grande extensibilidade dos músculos, que podem acarretar comprometimento do tecido conjuntivo. Estas crianças costumam ter mãos aveludadas e macias em demasia, dupla articulações do dedão e prega palmar única e presente calosidade pelos ataques constantes de irritabilidade e mordidas (alguns em seus ápices de nervosismo tem ataques de convulsões).

CARACTERÍSTICAS INTELECTUAIS

A maioria apresenta deficiência intelectual necessitando de ajuda de pessoas especializadas para seu desenvolvimento e amadurecimento psicológico.

Tem facilidade em aprender, imitar e perceber detalhes que geralmente outras pessoas não percebiam e isso deve ser utilizado a seu favor em contravenção a sua dificuldade de concentração e abstração. Por isso é importante viver num ambiente com bons exemplos, sem muitas pressões, embora seja necessária firmeza, porém sempre estimulando seus méritos com retribuições de elogios.

Tem a tendência de entender tudo ao pé da letra com dificuldade de raciocínio sequencial, tomada de decisões, integração das informações, resolução de problemas, planejamento, elaboração e criação de estratégias e ênfase a aspectos irrelevantes de contexto em contrapartida excelência em facilidade com gráficos e logotipos, frases de efeito, memória, percepção e bom vocabulário.

O desempenho não é uniforme tem altos e baixos que não estão influenciados diretamente por questões de capacidade e sim variando de caso para casos e o ambiente. Mas sempre é preciso incentivar com carinho e esperança, e utilizar auxílios visuais e materiais concretos relacionando-os com a experiência e interesse da criança, pois assim facilitara a realização de atividades tornando-as mais dinâmica e prazerosa sem necessariamente atrapalhar seu esforço na formação do desenvolvimento de raciocínio.

SOCIALIZAÇÃO E PRECONCEITO

Existem grandes preconceitos com portadores de necessidades especiais e este começa desde a escola.

Geralmente quando uma criança portadora de deficiência é matriculada em escola regular, quase sempre é dispensa das aulas educação física, e quando pode participar, o próprio professor orienta-o a não participar, sendo que isto desmotiva a criança e pode por consequência trazer problemas com a socialização junto as outras crianças.

Ao perceber isso muitas escolas têm hoje, o esporte como sinônimo de inclusão social, pois aprendem a interagir, cooperar e compartilhar com o time. Além disso, testa seus limites desenvolvendo autonomia e independência, melhorando o corpo, força e a coordenação motora. Ajudando-os de forma geral a lidar com suas capacidades físicas e psicológicas, preparando-o para os futuros desafios, fazendo com que ultrapassem barreiras e pensem se existe algo que possa auxiliá-lo em sua jornada. Uma vez que ao perceber que conhecendo o nosso corpo melhora a nossa autoestima, determinação, coragem e perseverança.

Muitos deficientes ao crescerem percebem que o esporte além de meio de socialização pode se tornar uma forma de realização de vida, que através de auxílios de algumas adaptações pessoas com deficiência podem realizar qualquer esporte, inclusive os radicais, o que propôs hoje aos atletas brasileiros paraolímpicos nos trazer mais medalhas do que os atletas normais.

Durante muito tempo pessoas com deficiência física foram vistas como sinônimo de insuficiência, carência, falta de algo essencial. Mas principalmente com esporte e com a possibilidade de pessoas com necessidades especiais conseguirem-se adaptar e conviver, desenvolver e ter um mercado de trabalho muitas vezes especializado pra elas e com apoio de alguns órgãos governamentais ou não provaram que existem diversas maneiras evidentes de demonstrar que possuem um obstáculo a mais para superar do que outras pessoas, não são insuficientes ou incapazes, com auxílio de algumas tecnologias é possível conseguir fazer tudo o que as outras pessoas fazem. Subvertendo assim a ideia de perfeição e provando mais uma vez que o ser humano é capaz de sobreviver e se adaptar e isso nos torna inteligentes e não nossas limitações.

PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR

A escola é um ambiente que tem como tarefa transmitir às novas gerações as conquistas sociais e seus descobertos tecnológicos proporcionando assim a sobrevivência da espécie. É um processo complexo e sutil, coletivo e contraditório, contínuos e permanentes de formação de cada indivíduo.

A escola é um dos principais responsáveis da formação de um ser humano, com um trabalho sistemático e planejado, sua função é a de facilitar a inserção do indivíduo no mundo social aprendendo as formas de conduta, não somente necessárias para sobrevivência, mas também para seu progresso e autorrealização pessoal.

A escola interage com diversas culturas, tem que ser um ambiente de condições estruturais tanto psicológica, quanto financeira desiguais, muitas vezes até com casos extremos, a escola com suas diversas funções faz com que as crianças acabem permanecendo mais tempo dentro da própria instituição do que em companhia de seus pais, com o propósito da possibilidade de formar o cidadão para o mercado de trabalho e quebrando barreiras de qualquer tipo de preconceito para a vida está. Portanto as escolas contribuem para que as sociedades se perpetuem, pois transmitem valores morais que integram na sociedade, mas elas também podem exercer um papel decisivo nas mudanças sociais.

O professor desempenha um importante papel: o de coordenador do processo educativo e utilizando sua autoridade democraticamente em conjunto com alunos, cria espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores com auxílio de uma boa relação de comunicação, tencionado por questões que envolve o conhecimento, definindo objetivos e estratégias de ensino e avaliação que desenvolve no aluno o ato de pensar e de aprender.

Tendo esta visão como um modelo de educador ao encontrar-se em um ambiente em sala de aula percebe o quanto são diversas diferenças daqueles indivíduos e ainda além da miscigenação cultural, de padrões e modelos de vidas distintos entende que está ali com o papel de educador e principal responsável pela socialização, formação, desenvolvimento e aprendizado destes futuros cidadão.

Uma criança portadora do X-Frágil tem dificuldade com raciocínio, porém tem uma excelente memória somada com dificuldades motoras e de integração sensorial, tendo ações explosivas que trazem um grande desafio tanto a família, quanto ao educador e a escola, enfim ao ambiente social ao qual este indivíduo está inserido. As metas demoram para serem atingidas, depois de muita insistência e utilizando diversas formas de ensino, as quais, promova ao aluno a sensação de interesse só assim conseguira atingir os objetivos (que ainda assim as vezes saem de forma diferente do esperado).

Segundo Santos et al. (2023, p. xx):
As famílias brasileiras que convivem com a Síndrome do X Frágil enfrentam desafios que vão além do atendimento clínico, envolvendo também a qualidade de vida, o acesso a serviços de saúde e a necessidade de apoio educacional contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo NARDI e FONSECA (2014, p. 25): A inclusão de alunos com Síndrome do X Frágil exige não apenas a adaptação curricular, mas também mudanças estruturais no ambiente escolar, formação continuada de professores e apoio multiprofissional. Sem essas condições, a inclusão tende a se restringir ao aspecto formal, sem garantir efetiva aprendizagem e desenvolvimento.

A Síndrome do X Frágil representa um dos principais desafios no campo da educação inclusiva e da saúde, não apenas por sua complexidade genética e clínica, mas também pelos impactos sociais, emocionais e educacionais que provoca. Este estudo permitiu compreender que o diagnóstico precoce e o apoio especializado são fundamentais para que crianças, jovens e adultos com a síndrome tenham melhores condições de desenvolvimento, socialização e qualidade de vida.

Foi possível observar que, embora avanços científicos tenham ampliado a compreensão sobre os aspectos genéticos e comportamentais do X Frágil, ainda persistem barreiras significativas no processo de inclusão escolar e social. O preconceito, a falta de acessibilidade e a carência de profissionais capacitados limitam as possibilidades de aprendizado e convivência, reforçando a necessidade de políticas públicas mais efetivas. Como contribuição, o artigo destaca a importância do papel da escola e do educador como agentes fundamentais na construção de práticas inclusivas, que valorizem as potencialidades dos alunos e superem a visão meramente deficitária. A inclusão, quando vivida desde a educação infantil, contribui para a redução do preconceito e para a formação de uma sociedade mais justa e acolhedora.

voltadas para a especificidade da Síndrome do X Frágil, de modo a promover metodologias de ensino mais adequadas, além de políticas intersetoriais que integrem saúde, educação e assistência social.

alcançada quando houver articulação entre conhecimento científico, práticas pedagógicas inovadoras e compromisso ético com a diversidade humana

Estudos recentes reforçam essa perspectiva, apontando que o X Frágil deve ser analisado ao longo de toda a vida, considerando dimensões genéticas, comportamentais e de saúde mental (GENOVESE; BUTLER, 2025).

REFERÊNCIAS

MAIA, C. R. A. et al. Síndrome do X Frágil: uma causa comum de deficiência mental herdada. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 25, n. 3, p. 183-186, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/hqrgptchgnLGyPKYjmgYjym/?lang=pt>>. Acesso em: 16 set. 2025.

MACHADO, M. H. et al. Síndrome do X Frágil: aspectos clínicos, genéticos e comportamentais. Revista Neurociências, v. 12, n. 1, p. 31-36, 2004. Disponível em: <<https://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2004/N12/pdf/n12a05.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2025.

NARDI, H. C.; FONSECA, A. S. A Síndrome do X Frágil e a educação especial: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 677-692, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13377>>. Acesso em: 16 set. 2025.

PAULA, C. S. et al. Transtornos do espectro autista e Síndrome do X Frágil: o que há em comum? Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 59, n. 4, p. 299-306, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/fZqnpTcgqL9W3tDgxthmJzM/>>. Acesso em: 16 set. 2025.

GENOVESE, A. C.; BUTLER, M. G. Fragile X Syndrome Across the Lifespan with a Focus on Genetics, Neurodevelopmental, Behavioral and Psychiatric Associations. Genes, v. 16, n. 2, p. 149, 2025. Disponível em: <<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11855108/>>. Acesso em: 16 set. 2025.

SANTOS, T. R.; CARLUCCI, N. S. S.; AVÓ, L. R. de; et al. Quality of life of Brazilian families who have children with Fragile X syndrome: a descriptive study. Journal of Community Genetics, v. 14, p. 231-239, 2023. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12687-023-00660-0>>. Acesso em: 16 set. 2025.

A INCLUSÃO E O PROCESSO EDUCATIVO NA DIFERENTE VISÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



INCLUSION AND THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIFFERENT VISION OF LEARNING IN INCLUSIVE EDUCATION

GABRIELA DA SILVA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2.021); Especialista em Neuropsicopedagoga pela Faculdade FGP – Gennari e Peartree (2.023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Pedagogia – na EMEF. Mailson Delane, Profº.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes neurodivergentes sob a ótica da educação inclusiva, com foco nas barreiras pedagógicas, estruturais e sociais presentes no cotidiano escolar. A discussão parte de um panorama histórico da inclusão no Brasil, destacando sua trajetória desde os primeiros movimentos no início do século XX até os avanços contemporâneos nas legislações e políticas públicas. São abordados os principais marcos normativos, como a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como os fundamentos pedagógicos que sustentam práticas inclusivas. A partir das contribuições de teorias da aprendizagem, discute-se a importância da flexibilização curricular, do planejamento pedagógico intencional e da avaliação significativa como instrumentos de equidade educacional. Também são examinados os entraves à consolidação da inclusão, como a carência de formação docente, o preconceito enraizado na cultura escolar e a insuficiência de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais. Conclui-se que, para que a inclusão se efetive de maneira plena, é imprescindível repensar a estrutura educacional em seus aspectos formativos e organizacionais, promovendo uma escola capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Aprendizagem; Neurodiversidade; Avaliação; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced in the teaching and learning process of neurodivergent students from the perspective of inclusive education, focusing on the pedagogical, structural, and social barriers present in everyday school life. The discussion begins with a historical overview of inclusion in Brazil, highlighting its trajectory from the first movements in the early 20th century to contemporary advances in legislation and public policy. The main regulatory milestones are addressed, such as the Salamanca Declaration and the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), as well as the pedagogical foundations that support inclusive practices. Based on contributions from learning theories, the importance of curricular flexibility, intentional pedagogical planning, and meaningful assessment as instruments of educational equity is discussed. Obstacles to the consolidation of inclusion are also examined, such as the lack of teacher training, prejudice rooted in school culture, and the insufficiency of pedagogical strategies adapted to individual needs. It concludes that, for inclusion to be fully effective, it is essential to rethink the educational structure in its formative and organizational aspects, promoting a school capable of recognizing and valuing diversity as a constitutive element of the educational process.

Keywords: Inclusive education; Learning; Neurodiversity; Assessment; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com neurodivergência, representa um dos principais desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições de ensino. Nas últimas décadas, o Brasil avançou na legislação e nas políticas públicas relacionadas à educação inclusiva. Contudo, ainda há um descompasso entre as normas vigentes e as práticas efetivas nas escolas, evidenciando a necessidade de mudanças culturais, pedagógicas e institucionais que promovam a equidade no acesso, permanência e aprendizagem.

OBJETIVO GERAL

Investigar, de forma crítica e aprofundada, os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares no que se refere à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no contexto da educação de estudantes com deficiência. O foco central recai sobre as implicações dessas práticas no processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da neurodiversidade como um aspecto fundamental da pluralidade humana. Busca-se compreender como fatores pedagógicos, estruturais, formativos e atitudinais influenciam diretamente a participação, o desenvolvimento e o desempenho escolar desses educandos, bem como identificar

as lacunas existentes entre os marcos legais e a realidade cotidiana das escolas. Além disso, propõe-se analisar de que maneira a formação docente, a organização curricular e os métodos avaliativos podem ser ajustados para assegurar uma educação verdadeiramente equitativa, significativa e respeitosa das singularidades de cada aluno, contribuindo, assim, para a consolidação de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com os princípios da justiça social e dos direitos humanos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a inclusão como um processo relacional e dinâmico no contexto escolar, compreendendo a importância das interações sociais, do respeito à diversidade e da construção coletiva de ambientes educativos que valorizem as diferentes formas de ser, aprender e conviver;

Discutir os principais marcos legais e conceituais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, tais como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), relacionando esses documentos às práticas pedagógicas implementadas nas escolas públicas e privadas;

Identificar as barreiras pedagógicas, estruturais e socioculturais que dificultam a efetivação da inclusão nas escolas, destacando os entraves que ainda persistem na formação docente, na organização curricular, na estrutura física das instituições e nas atitudes da comunidade escolar frente à diversidade;

Refletir sobre a importância da avaliação e da adaptação curricular como ferramentas de inclusão, considerando a necessidade de repensar instrumentos avaliativos e práticas de ensino a partir de princípios de equidade, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes neurodivergentes;

Apontar caminhos possíveis para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais equitativas, democráticas e humanizadoras, propondo estratégias que contribuam para uma escola inclusiva, que promova o pertencimento, o protagonismo estudantil e o reconhecimento da diversidade como valor educativo essencial.

JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se pela urgência de ampliar a compreensão da inclusão como prática cotidiana e estruturante da escola pública brasileira. A simples presença de estudantes com deficiência nas salas regulares não assegura aprendizagem significativa nem pertencimento. Para garantir a efetivação da inclusão, é fundamental reconhecer a diversidade como valor pedagógico e reorganizar estratégias de ensino e avaliação que atendam às diferentes formas de aprender, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

PROBLEMA

Como a escola pública pode enfrentar e superar os entraves pedagógicos, estruturais e socioculturais, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência no ambiente escolar?

INCLUSÃO E O PROCESSO EDUCATIVO NA DIFERENTE VISÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

METODOLOGIA

O artigo desenvolvido neste artigo possui uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com ênfase na análise teórico-conceitual dos fundamentos da educação inclusiva e de sua implementação no contexto educacional brasileiro. A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do objeto de estudo, que busca compreender fenômenos sociais e educacionais em suas múltiplas dimensões, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e outras condições neurodivergentes.

O estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica sistematizada, com a seleção e análise crítica de materiais acadêmicos, documentos legais, políticas públicas e produções científicas relevantes sobre o tema. Foram consultadas obras clássicas e contemporâneas de autores como Vygotsky (1993), Freire (1996), Mantoan (2003), Carvalho (2011), entre outros, além de legislações como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A análise dos dados coletados foi conduzida por meio de leitura interpretativa e comparativa, com o objetivo de identificar os principais avanços, impasses e contradições na efetivação da inclusão escolar. A metodologia adotada permitiu mapear os elementos estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a consolidação de práticas inclusivas nas escolas, além de refletir sobre possibilidades de superação desses entraves por meio da resignificação das práticas docentes, da gestão escolar e da política educacional.

Embora o presente objeto de estudo não realize aplicação empírica direta, sua contribuição reside na construção de um panorama crítico e reflexivo que poderá subsidiar ações práticas e pesquisas futuras. Ao valorizar a produção teórica e normativa existente, pretende-se fortalecer o debate sobre a importância de uma educação inclusiva que vá além do discurso e se concretize em ações pedagógicas efetivas, sensíveis à diversidade e comprometidas com os direitos humanos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva representa uma mudança significativa na concepção de escola, ensino e aprendizagem. Historicamente, os sistemas educacionais foram organizados com base em ideais de homogeneidade, padronização e meritocracia, o que resultou na exclusão sistemática de estudantes que não correspondiam às expectativas normativas de desempenho escolar. Nesse contexto, a educação inclusiva surge como uma proposta ética, pedagógica e política que visa romper com essas práticas e reconhecer a diversidade humana como princípio estruturante do processo educativo.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão não pode ser reduzida a medidas paliativas ou compensatórias, como a simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula comum. Trata-se, na verdade, de um movimento que exige a reestruturação de todo o sistema educacional, desde o currículo até as atitudes e valores da comunidade escolar. Essa perspectiva desafia o modelo tradicional baseado no déficit e propõe uma abordagem centrada na valorização das potencialidades, na equidade e no respeito às singularidades dos estudantes.

O debate em torno da educação inclusiva no Brasil tem sido ampliado a partir de importantes marcos legais e internacionais. A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, enfatiza que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, promovendo a igualdade de oportunidades. No plano nacional, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça que os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades devem ser atendidos, preferencialmente, em classes comuns, com o suporte necessário para sua aprendizagem.

Para além do campo normativo, é essencial compreender os fundamentos teóricos que sustentam a proposta inclusiva. Vygotsky (1993) oferece contribuições decisivas ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é potencializado pelas interações sociais mediadas, sendo a aprendizagem uma construção coletiva. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostra que, com apoio adequado, todos os estudantes são capazes de avançar significativamente. Freire (1996), por sua vez, propõe uma pedagogia humanizadora e libertadora, na qual o aluno é sujeito do seu próprio processo de conhecimento. A escuta ativa, o respeito à vivência do educando e o diálogo são, nesse sentido, elementos centrais para a promoção da inclusão.

A concretização de uma escola inclusiva implica a superação de práticas pedagógicas excludentes, como a rigidez curricular, a uniformização da avaliação e a padronização do ensino. Como defende Carvalho (2011), oferecer igualdade de oportunidades não é tratar todos da mesma forma, mas sim reconhecer e atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso exige a flexibilização curricular, a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e a adoção de critérios avaliativos compatíveis com os princípios de justiça e equidade.

Ainda assim, muitos desafios persistem na realidade escolar brasileira. A formação dos professores continua sendo um dos principais gargalos da implementação da educação inclusiva. Muitos docentes não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas involuntariamente discriminatórias. Além disso, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a ausência de planejamento pedagógico diferenciado e a cultura escolar centrada na norma dificultam a efetivação da inclusão.

Portanto, promover a inclusão requer mais do que reformas legais. É necessário o engajamento de toda a comunidade escolar em um processo contínuo de reflexão e mudança, pautado na ética, na empatia e na valorização das diferenças. A educação inclusiva deve ser entendida como uma ação coletiva, sustentada por políticas públicas eficazes, formação docente crítica e práticas pedagógicas que visem, de fato, à democratização do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre as intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem sob a ótica da educação inclusiva, com ênfase nas práticas escolares direcionadas a estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Ao longo da análise teórica, foi possível identificar que, embora os marcos legais e as políticas públicas representem avanços importantes, sua aplicação prática ainda enfrenta obstáculos significativos nas instituições escolares.

A inclusão escolar, como demonstrado, exige mais do que o cumprimento formal de leis: requer mudanças profundas nas concepções de ensino e nas relações que se estabelecem no espaço educativo. A escola precisa romper com modelos padronizados e excludentes, adotando uma postura pedagógica que valorize a diversidade e reconheça o potencial de todos os alunos, independentemente de suas condições.

O problema central da pesquisa como garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de alunos com deficiência foi contemplado ao longo do estudo. Identificaram-se como pontos-chave para a efetividade da inclusão a formação continuada de professores, a flexibilização curricular, a adaptação dos métodos de avaliação e a promoção de uma cultura escolar acolhedora e democrática.

Com base nos referenciais de Vygotsky e Paulo Freire, reforça-se a ideia de que o processo educativo deve estar alicerçado na escuta, no diálogo e na mediação significativa, promovendo o desenvolvimento integral dos educandos. Por fim, conclui-se que a inclusão escolar não é um fim em si mesma, mas um caminho necessário para a construção de uma sociedade mais justa, plural e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-22062009&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Inclusão: a escola e o direito de todos.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 20 set. 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O BRINCAR NÃO LEVADO DEVIDAMENTE A SÉRIO

PLAY NOT TAKEN SERIOUSLY ENOUGH



GILDETE GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Fundação Santo André (1997); Professora de Educação Infantil e Fundamental I (**período matutino**) na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO DÓRIA e Professora de Educação Infantil – no CEI JARDIM LUSO (**período vespertino**).

RESUMO

O brincar proporciona aprendizagem e integra socialmente. Através do ato de brincar, a criança tem descobertas que resultam em aprendizado e desenvolvimento de forma lúdica e criativa, levando-a a um universo de sentidos (não somente de ações). Com a imaginação pelo brincar, lhe é proporcionada a possibilidade de sair do real, deparando-se com um mundo mais desejável. O brincar é muito relevante porque sentimentos, como alegrias e/ou frustrações, são externados, contribuindo para o estabelecimento de confiança perante suas atitudes e amadurecimento frente à realidade da vida adulta. Diante disso, o brincar se faz vital e indispensável no desenvolvimento global do ser humano.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeiras; Infância; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

Playing promotes learning and social integration. Through play, children make discoveries that result in learning and development in a playful and creative way, leading them to a universe of senses (not just actions). With the imagination that comes from playing, they are given the opportunity to escape reality and encounter a more desirable world. Play is very important because feelings, such as joy and/or frustration, are expressed, contributing to the establishment of confidence in their attitudes and

maturity in the face of the reality of adult life. Therefore, play is vital and indispensable in the overall development of human beings.

Keywords: Playful; Games; Childhood; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte das necessidades da criança, é uma das características da infância e, até por isso, é um excelente eixo nas práticas pedagógicas no cotidiano, principalmente, da Educação Infantil, porém podendo se estender a outras fases da educação básica, uma vez que, segundo Kishimoto (2005), a criança aprende quando brinca, mas que, infelizmente, os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo com concepções teóricas as quais são insuficientes para a construção de competências com intuito de criar ambientes de aprendizagem através do brincar.

É preciso mais abordagens lúdicas no universo escolar, como ferramentas usuais e rotineiras. O professor precisa compreender e enxergar o lúdico como parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Acima de tudo, internalizar que a brincadeira é algo inerente à infância, faz parte do seu mundo e traz consigo muitos benefícios.

Portanto, é preciso refletir acerca de quando e onde o brincar deve ser empregado a favor do desenvolvimento criativo e prazeroso do indivíduo.

DESENVOLVIMENTO

A criança expressa sentimentos e atitudes espontâneas através de suas brincadeiras, sendo uma vivência carregada de alegrias e satisfação. Através da brincadeira, o aprendizado acontece de forma concreta. A brincadeira tem uma função muito importante no desenvolvimento social e intelectual, por isso que estimulá-la constantemente promove a oportunidade de a criança criar seu próprio espaço lúdico no qual terá excelentes oportunidades para nutrir e ampliar a fluência e maior interesse pelo conhecimento de palavras novas.

O que aproxima a fantasia infantil da realidade social da criança é o brinquedo, pois, possibilita e favorece o desenvolvimento integral da criança. Ao desenvolver a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal, o brinquedo pode ser considerado como objeto suporte da brincadeira. Segundo Piaget (1978), a interação com o objeto depende da função que a criança lhe atribui, pois quando brinca, ela consegue assimilar o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade.

Conforme diz Vygotsky (1991), a criança avança por meio da atividade lúdica que a direciona à criação de propósitos voluntários e à formação de planos de vida reais e, neste enfoque, o brinquedo é um instrumento condutor e determinante para a evolução da criança ao proporcionar-lhe um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência.

Segundo Maluf (2009), “Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano (...)” e, para Melo & Valle (2005), a forma livre e prazerosa de brincar permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair.

Brincar é fazer, envolve uma atitude positiva diante da vida. Indo além do pensar ou desejar, envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. Tem início, meio e fim. Segundo Velasco (1996), brincando, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais e/ou intelectuais. Quando a criança brinca à vontade, tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. Ao brincar, ela estimula e desenvolve capacidades inatas.

Winnicott (1982) ainda complementa que brincar facilita o crescimento e promove a saúde, e o não-brincar pode prejudicar o desenvolvimento de uma criança, pois a priva de momentos importantes em suas vidas e nas dos adultos.

A aprendizagem por meio do lúdico proporciona ao educando tornar-se um indivíduo mais criativo, autônomo e feliz, desenvolvendo capacidades importantes como a atenção, a imaginação e facilita sua inserção no mundo social.

Durante as brincadeiras, a criança estabelece relação com o mundo adulto e suas representações simbólicas. Por meio da brincadeira, a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende naturalmente, sem nem perceber.

Diante disso, a continuidade da brincadeira nas práticas pedagógicas após o período da educação infantil deve ser incentivada. Usando-a como ferramenta eficaz e de grande potencial. O universo da ludicidade tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças no âmbito afetivo, cognitivo e psicomotor nas séries iniciais do ensino fundamental, fazendo-se necessário o conhecimento, por parte do educador, das fases do desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (1983), o educador precisa desenvolver brincadeiras de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança e seu interesse por determinadas atividades lúdicas. Desta forma, terá êxito e as crianças desenvolverão todas as suas potencialidades.

As fases do desenvolvimento dividem-se em: sensório-motor (ausência de pensamento, representação ou linguagem), pré-operatório (característica mais marcante do jogo simbólico), operatório-concreto (capacidade para a seriação e a classificação) e o operatório formal (amplia suas capacidades adquiridas na fase anterior, como resolver problemas).

Contribuindo com esse raciocínio, a teoria de Vygotsky apresenta a importância de o indivíduo relacionar-se com o meio em que vive através de brincadeiras, pois desta forma vivenciará situações sociais que o ajudarão a tornar-se um indivíduo mais seguro. Considerando o contexto sociocultural do estudante, o professor das séries iniciais precisa conhecer também esta teoria para que possa orientar as crianças durante as atividades lúdicas propostas.

As ideias de Vygotsky e seus discípulos acerca das brincadeiras são muito importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança. Para ele, isso acontece na interação

do homem com o ambiente no qual vive, ocasionando mudanças no indivíduo. À medida que o homem modifica esse ambiente, por meio de suas atitudes e comportamentos, influenciará suas ações futuras. Acredita, também, que todas as informações, carregadas de significado social e histórico, que o indivíduo recebe não são absolutamente absorvidas desse meio, mas recebidas pelas pessoas que convivem com ele. Essas mesmas serão reelaboradas pelo sujeito, conforme as individualidades de cada um. O nível de desenvolvimento real e o potencial são definidos por Vygotsky como conceito de desenvolvimento proximal, que é estimulado na criança pelo professor, promovendo avanço nas funções mentais e na capacidade de resolver situações mais complexas.

Portanto, a brincadeira não é apenas uma atividade que dá prazer ou realizada somente para satisfazer desejos e necessidades da criança, mas sim uma tarefa que ajuda no desenvolvimento de todas as capacidades que a criança irá realizar no futuro.

A palavra lúdica vem do latim *"ludus"* e significa brincar. Esse brincar abrange o brinquedo, a brincadeira e o jogo.

O ato de brincar é um legado de nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança, está no alicerce e cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são patrimônios que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 08).

O brinquedo é elemento fundamental no ato de brincar. O educador, ao conhecer seu verdadeiro conceito e sua função em cada fase do desenvolvimento e ao disponibilizá-lo no espaço de sala de aula, oferecerá condições à criança para se desenvolver integralmente.

E quanto a isso, Brougère (2001) conclui que a infância é um momento de apropriação de imagens, de representações e fontes diversas, sendo o brinquedo (e suas especificidades) uma delas, que dá à criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica numa dimensão simbólica.

A criança é motivada a brincar se tem um estímulo e o brinquedo é peça fundamental da brincadeira, sem o qual, praticamente, o brincar não evolui. Ele é capaz de aumentar a integração; estimular o exercício da imaginação e da criatividade, da sensibilidade auditiva e visual, desenvolvendo a coordenação motora.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade, constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. [...] Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não

contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. (FORTUNA 2000, p. 3)

Ao chegar ao ensino fundamental, a criança sofre e estranha essa ausência lúdica, que ocasiona certa quebra em seu processo de aprendizagem que, com as brincadeiras diversas, era leve e prazeroso.

Toda e qualquer brincadeira exige regras, mesmo que estas não sejam explícitas. Elas podem ser tradicionais (consideradas folclóricas), de faz-de-conta (representação de papéis) ou ainda de construção (manipulação de objetos).

Praticamente, todas as brincadeiras das crianças são representações do mundo real e expressão do imaginário infantil.

Para Friedman (2006), a brincadeira pode ser livre (o brincar prazeroso, estabelecido pela criança como será, quando e com quem vai brincar) ou dirigida (escolhida com o intuito de trabalhar áreas específicas).

O jogo é aquele tipo de brincadeira portadora de regras específicas, as quais o jogador deverá cumprir para poder executá-lo. Ele propicia um ambiente espontâneo onde o estudante de fato entende suas limitações, dificuldades e habilidades.

O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo. (RIZZI E HAYDT, 1987, p. 15)

Para Maluf (2009), o jogo carrega um significado muito abrangente. Com carga psicológica (autoconhecimento) e carga antropológica (resgate e identificação com a cultura).

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc., o que comportava ao mesmo tempo um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc., [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação, subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (PIAGET, 1978, p. 208).

Para Friedmann (1996), a criança se interessa pelas realidades simbolizadas que levam à

compensação, realização de desejos, acabando com conflitos, somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade.

De acordo com Palma (2017), a prática dos jogos e brincadeiras tradicionais faz parte da cultura de uma sociedade e propicia o desenvolvimento psicomotor, emocional e cultural, viabilizando a troca de experiências e vivências em sala de aula, relevantes para o desenvolvimento infantil.

Uma vez que o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada. Devido à relevância do brincar para as crianças e sua motivação, para ele, o brincar deve estar impregnado as atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou atividade residual. (MOYLES, 2002, p. 100).

O conteúdo pode ser ensinado de uma forma lúdica, evitando-se aulas cansativas, porém não é uma prática comum na maioria das escolas brasileiras. O professor precisa, em primeiro lugar, gostar do momento lúdico, gostar de brincar, caso contrário não conseguirá atribuir o valor que as brincadeiras infantis têm para promoção de aprendizagem significativa.

O ensino fundamental é um dos níveis de ensino obrigatório da educação básica garantido pelo governo, abrangendo a faixa etária de 6 a 14 anos, e está dividido em duas etapas: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). A cultura do brincar pode ser passada na fase da educação infantil e fundamental através da oferta de atividades recreativas e projetos pedagógicos, possibilitando assim o resgate das brincadeiras tradicionais, estimulando as crianças ao desenvolvimento dessas habilidades.

[...] Componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas do sujeito, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limitam o deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 211).

Segundo Teixeira (2010), alguns filósofos, como Platão e Aristóteles, já pensavam na inserção da brincadeira e jogos na educação, associando este à ideia de estudo e prazer. O que corrobora com o fato de a prática educacional da brincadeira ser tão benéfica quando trabalhada com compromisso e intencionalidade pedagógica para aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma prática educativa voltada para a exploração do lúdico é uma grande aliada das escolas, oferecendo aos educadores uma parceira eficaz na tarefa de conduzir a aprendizagem.

O brincar é a essência da infância.

O termo brincadeira pode ser compreendido como uma ação que leva ao divertimento. Mas vai muito além.

O ato de brincar é uma atividade extremamente saudável e significativa que estimula o cérebro do indivíduo para sua formação.

O lúdico é uma ferramenta que possibilita aprendizagem, trabalha aspectos cognitivos, mentais, emocionais e sociais. Encoraja a comunicação, promove a independência e a autoconfiança.

Na atualidade, ainda há uma adesão bem tímida a essa ferramenta que transforma a aquisição de conhecimento de forma muito natural e que flui de maneira divertida, e todo o potencial que ela possui é desperdiçado ou mal aproveitado.

Esse cenário deve ser mais analisado e levado em consideração para resultados satisfatórios e contundentes.

REFERÊNCIAS

- ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2017.

- LIVROS / PUBLICAÇÕES

ANGOTTI, Maristela. **Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões**. In: *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* / Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezatto Pinazza, organizadoras. – Porto Alegre: Artemed, 2007.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de educação física SD3: Tendências da Educação Física**. Fortaleza, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortiz, 1997.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. Ed. Petrópolis, R. Vozes, 2009.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, N. Brinquedoteca: jogos, brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro:

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS EM FORMATO ELETRÔNICO

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 18 jul. 2025.

- PUBLICAÇÕES E ARTIGOS DE PERIÓDICOS (FORMATO ELETRÔNICO)

AMARAL, Sâmara da Silva; PIKANÇO, Ingra de Andrade. **Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física**. Universidade Federal do Amazonas. Parintins-AM. 2021. Disponível em: < file:///C:/Users/ivoni/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/GIL/JOGOS%20E%20BRINCADEIRAS%20TRADICIONAIS%20NAS%20AULAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

COSTA, S.; *et. al.* **Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de educação física escolar**. *Fiep Bulletin* – Volume 85, *Special Edition* – Article I, 2015. Disponível em:

<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/4902/10552>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

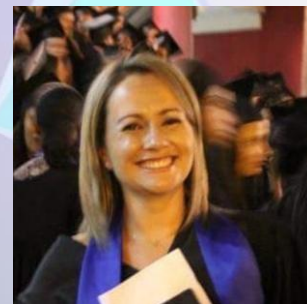
HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras-RS. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/ivoni/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/GIL/O%20L%C3%9ADICO%20NAS%20PRIMEIRAS%20S%C3%89RIES%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2025.

PALMA, Miriam Stock. **Representações das crianças sobre o brincar na escola**. Revista Portuguesa de Educação, 2017, 30(2), pp. 203-221. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8243>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

LEMES, Raquel Karpinski; LOPES ,Andreia dos Santos; NINA, Eduarda Klein Della. **A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais**. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento**. Psicol. argum ; 23(40): 43-48, jan.-mar. 2005. Article em Pt | LILACS | ID: lil-481858. Biblioteca responsável: BR85.1. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-481858>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE POLITICAL-EDUCATIONAL PROJECT AND INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

GIOVANA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniitalo (2012); Professora de Ensino Infantil – na EMEI Maria Eugenia Fakhoury.

RESUMO

Este artigo discute a importância de perceber as crianças da Educação Especial, matriculadas na Educação Infantil como sujeitos ativos, com amplo potencial, que interpretam o mundo de forma singular, desenvolvendo-se ao interagir com o mundo e tudo que há nele, desde que tenham garantido o protagonismo e a escuta ativa. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico surge como uma das ferramentas educacionais que deve ter sua construção coletiva, refletindo as crenças, saberes e anseios de toda a comunidade escolar. O presente estudo é de natureza qualitativa e tem o seguinte questionamento: Como (re) elaborar o Projeto Político Pedagógico dos territórios da Educação Infantil de modo que esse documento seja inclusivo? Apresenta como objetivos geral e específico, respectivamente: avaliar a viabilidade de implementação do Projeto Político Pedagógico com um viés democrático e orientado por uma concepção inclusiva e compreender a concepção da educação inclusiva que está institucionalizada nas bibliografias utilizadas neste estudo e nas legislações vigentes. Conclui-se que o Projeto Político Pedagógico não deve apenas mencionar a Educação Especial, mas incorporar propostas e práticas teóricas que apoiem plenamente o desenvolvimento de todos, removendo as barreiras e garantindo o acesso e a permanência com qualidade nas creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico; Educação Especial.

ABSTRACT

This article discusses the importance of perceiving children with special educational needs, enrolled in early childhood education, as active subjects with broad potential, who interpret the world in a unique way, developing through interaction with the world and everything in it, provided they are guaranteed protagonism and active listening. To this end, the Political Pedagogical Project emerges as one of the educational tools that must be collectively constructed, reflecting the beliefs, knowledge, and aspirations of the entire school community. This study is qualitative in nature and poses the following question: How to (re)elaborate the Political Pedagogical Project of early childhood education territories so that this document is inclusive? Its general and specific objectives are, respectively: to evaluate the feasibility of implementing the Political Pedagogical Project with a democratic bias and guided by an inclusive conception, and to understand the conception of inclusive education that is institutionalized in the bibliographies used in this study and in current legislation. It is concluded that the Political Pedagogical Project should not only mention Special Education, but also incorporate proposals and theoretical practices that fully support the development of all, removing barriers and guaranteeing access and quality permanence in daycare centers and preschools.

Keywords: Inclusive Education; Early Childhood Education; Political Pedagogical Project; Special Education.

INTRODUÇÃO

As crianças com até cinco anos, público da Educação Especial, matriculadas nas escolas comuns que atendem a primeira infância, devem ser consideradas por esses territórios como sujeitos com muitas potencialidades, que agem no meio em que vivem e convivem, elaborando e reestruturando a cultura, aprendendo e construindo múltiplos saberes.

Isso porque os meninos e meninas matriculados na Educação Infantil interpretam o mundo em que se encontram, tendo como base o cuidar e o educar para que se desenvolvam de modo integral. Essa afirmação é válida para todos os pequenos, independentemente das suas especificidades e condições físicas, neurológicas e biopsicossociais, tais como aquelas pertencentes ao Público da Educação Especial que apresentam “[...] deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (Brasil, 2008, p. 15).

Essas crianças devem experienciar propostas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as brincadeiras e as interações (Brasil, 2010), então os ambientes das escolas infantis devem garantir a escuta ativa, a investigação, produção, interação e exploração, respeitando o direito que todas possuem de serem protagonistas de suas trajetórias educacionais.

Nesse contexto, entende-se que esses sujeitos com tenra idade não são constituídos apenas por características biológicas, mas junto a isso há o aspecto histórico, formado em um determinado tempo, espaço e cultura, construída em uma sociedade que possui seus saberes, valores e identidade.

Conforme o censo escolar do ano de 2023 publicado em 2024, havia 9.461.155 vagas destinadas às crianças matriculadas nas escolas infantis, 4,1 milhões dessas matrículas encontram-se com a faixa etária daqueles que possuem até três anos e 5,3 milhões são daqueles que têm entre quatro e cinco anos e desse quantitativo, 284.847 pertencem ao Público da Educação Especial que frequenta a Educação Infantil (Inep, 2024).

Ainda na esteira da análise desses dados, percebe-se que essa realidade marca e impacta o ensino regular brasileiro, provocando reflexões quanto a perspectiva inclusiva voltada para a primeira infância, visto que essa concepção marca um comprometimento de toda a comunidade escolar por uma educação para todos, desde os primeiros anos de vida.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário observar os diferentes instrumentos capazes de promover a inclusão infantil de modo que eles atendam as particularidades dos meninos e meninas com até os cinco anos, institucionalizando neles suas múltiplas vozes. Tendo a ciência de que há diversas ferramentas capazes de garantir um fazer pedagógico inclusivo, para este artigo optou-se pelo estudo do Projeto Político Pedagógico pela compreensão de que ele assegura o respeito e a valorização das diferenças, de tal modo que se possa identificar e eliminar as barreiras que impeçam o acesso e permanência das crianças pertencentes ao Público da Educação Especial.

Justifica-se tal escolha porque o Projeto Político Pedagógico em

[...] Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...] (Veiga, 2013, p. 9).

Isso indica que a construção ou a reelaboração desse documento normativo para estar disponível ao Público da Educação Especial infantil, necessita da contribuição de todos os partícipes dos espaços educacionais onde estão matriculados, estabelecendo relações, e debates dialógicos.

O Projeto Político Pedagógico deve conter os recursos, materiais para a formação e informação, a fim de que se possa acolher as ideias, anseios, necessidades e auxílios que toda a comunidade e as próprias crianças oferecem para deixar esse instrumento deliberativo com aspecto inclusivo.

Acredita-se que ao considerar todas as perspectivas dos diversos segmentos que compõem a escola da Educação Infantil, os trabalhos pedagógicos destinados aos que têm condições neurológicas diferenciadas, deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação, serão subsidiados pelas especificidades que permeiam esse grupo educacional.

Considerando as proposições até o momento expostas e da ciência de que as creches e pré-escolas devem assegurar uma educação inclusiva, a partir da escolha do Projeto Político Pedagógico, a fim de que se tenha igualdade e equidade para a primeira infância, surge o seguinte questionamento: Como (re) elaborar o Projeto Político Pedagógico dos territórios da Educação Infantil de modo que esse documento seja inclusivo?

Tal questão é pensada na Educação Especial sendo parte do ensino regular, convocado pela atualidade a se comprometer com o reconhecimento das diferenças de cada sujeito, sendo ela responsável pelo “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 7).

O objetivo geral deste artigo é: avaliar a viabilidade de implementação do Projeto Político Pedagógico com um viés democrático e orientado por uma concepção inclusiva. Quanto ao específico, se deseja compreender a concepção da educação inclusiva que está institucionalizada nas bibliografias utilizadas neste estudo e nas legislações vigentes.

Tendo em vista responder o problema anteriormente citado e os objetivos traçados, optou-se por um percurso metodológico, baseado em um levantamento bibliográfico com textos científicos e aqueles dos acervos das legislações que tratam das temáticas relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, Público da Educação Especial e Educação Infantil.

Esta pesquisa possui a intenção de ser relevante para o campo acadêmico, educacional e social pelo fato de partir das inquietações que estão nos ambientes escolares e são partes de todos que atuam nesses espaços, buscando compreender as práticas excludentes presentes nas creches e pré-escolas, assim como formas de superá-las.

Identifica-se este estudo como sendo de natureza qualitativa, pois se pode utilizar esta “[...] teoria em seus estudos de várias formas [...]”, fornecendo ao pesquisador “[...] uma explicação para comportamentos e atitudes e pode ser completada com variáveis, construções e hipóteses [...]” (Creswell, 2007, p. 29).

Diante desta pesquisa, espera-se que ela forneça à comunidade escolar outras bases para a reformulação de novas propostas que promovam uma educação inclusiva, equânime, emancipatória e igualitária para as crianças Público da Educação Especial, que frequentam a Educação Infantil, desenvolvendo-se e construindo seus conhecimentos acerca do mundo em que se encontram.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica, fazendo parte do que se conhece como ensino escolar, sendo imbuída por um direito subjetivo (Brasil, 1988; 1996), “[...] um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios [...]” (São Paulo, 2019, p. 20), considerando todas as crianças que frequentam esses espaços, não invalidando seus modos de perceber e estar no mundo.

Seguindo por essa lógica, a educação para a primeira infância valoriza as diferentes formas como o ser humano se compõe, promovendo uma educação que não exclui, que acolhe e que respeita as individualidades. São nas unidades de Educação Infantil, que ocorrem à convivência com a heterogeneidade dos sujeitos de forma ativa e intencional, promovendo o respeito mútuo e a valorização dos que se diferem do outro.

Logo, ao desenvolver uma ação educacional voltada para a validação identitária de cada criança, proporciona o que se conhece por inclusão, a qual pode ser expressa como:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Brasil, 1994, p. 17-18).

Seguindo pela esteira do que se anuncia o trecho anterior, o Público da Educação Especial entrou para o cenário do ensino regular a ser atendido educacionalmente nas escolas comuns, sendo-lhes asseguradas suas matrículas e todas as condições necessárias para que não somente acessem, mas permaneçam nessas localidades aprendendo e construindo saberes com qualidade e equidade.

Esse reconhecimento se deu por meio, entre outras questões, de movimentos sociais que reivindicavam a “[...] promoção da equidade, valorizando a diversidade e viabilizando a inclusão social [...]” (Padilha; Silva, 2020, p. 109). Dessa forma, as crianças pertencentes ao Público da Educação Especial adentraram em grande quantidade na Educação Infantil, fazendo as unidades de ensino repensarem seus aportes teóricos, suas ações, projetos e modos de oferta das propostas pedagógicas.

Tais proposições colocam esses sujeitos diante de seus direitos quanto ao respeito às diferenças acreditando que cada menino e menina

“[...] não nasce já com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos” (Saviani, 2020, p. 1).

Compreendendo essa questão, as crianças com as condições peculiares em relação às características biopsicossociais, neurológicas e físicas são capazes, potentes e competentes, não sendo impressas pelo viés do capacitismo. E ao adentrarem na Educação Infantil vão realizando interações e convivendo com seus pares o que “[...] possibilita constituir uma vida comum nos territórios, cenário constantemente renovado, onde as atividades são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive [...]” (São Paulo, 2019, p. 64).

A vista disso, o Público infantil da Educação Especial tem suas aprendizagens atreladas a sua constituição integral e as suas convivências cotidianas nos espaços diversos que ele se encontra, entre esses estão as creches e pré-escolas, lugares que auxiliam na compreensão do mundo no qual o sujeito está inserido.

Assim, a Educação Infantil age a favor da autonomia dessas crianças de modo que elas superem as ideias de que se não ultrapassam as barreiras dos ambientes e do currículo, não podem elaborar seus saberes. Por isso, essa etapa considera suas especificidades, articulando-as com seus interesses e conhecimentos, base do desenvolvimento humano.

Relacionando a temática das aprendizagens educacionais propostas para a primeira infância, constituída pelas especificidades corporais, cognitivas, sociais e emocionais, o fazer pedagógico é desenvolvido proporcionando o contato e a reelaboração da cultura. Essas construções perpassam pelo ato das mediações entre os instrumentos sociais e o entendimento do como seu entorno se compõe, transformando a si e concomitantemente o outro com quem interage (Martins, 2016).

Seguindo essas reflexões, percebe-se que é preciso haver uma seleção de instrumentos que fundamentem as trajetórias educacionais infantis, de modo que a Educação Infantil realize ações comprometidas com a emancipação e formação cidadã de cada criança com até os cinco anos, sendo essa escolha não aleatória, inclinada para a identidade, à disposição do Público da Educação Especial matriculado nessa etapa.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO UM DOCUMENTO EMANCIPADOR

A escola de Educação Infantil engloba a multiplicidade presente na sociedade, essa instituição conta com a heterogeneidade humana adentrando seus portões devendo ser validada nos diferentes instrumentos normativos que são parte das creches e pré-escolas.

Sabendo que há diversos documentos deliberativos e ao escolher o Projeto Político Pedagógico, sabe-se que não há um único tipo de sujeito que entra nesses territórios, sendo que alguns deles necessitam da retirada de barreiras para efetivar a aprendizagem para as crianças com até os cinco anos.

Esse documento, entre as diferentes concepções existentes nos acervos bibliográficos, pode ser definido como:

[...] um instrumento da gestão escolar que pressupõe e exige uma direção política, isto é, uma ação intencionada com um sentido definido explícito, tendo presente a finalidade da educação frente às necessidades históricas. Propõe que haja rupturas com as questões presentes, portanto, traz promessas para o futuro (Lima, 2017, p. 82-83).

Levando em conta a função social das unidades educacionais, esse instrumento precisa ser dotado pela ideia da emancipação, criticidade e humanização ao disponibilizar os conhecimentos

científicos e historicamente elaborados, sendo sua formulação e apresentação obrigatória (Brasil, 1996), representando a identidade e as experiências vividas.

Consequentemente, esse documento não pode ser apenas formal, precisa ser um guia vivo que acolhe esses sujeitos, suas experiências e formação cidadã, entrelaçando todas as práticas e conhecimentos, qualificando os símbolos culturais, as trocas sociais e os potenciais infantis.

Na unidade de Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico, juntamente com outros elementos, pode incluir ou excluir os pertencentes à Educação Especial a depender do apoio e planejamento que se encontra impresso a esse grupo nesse documento.

Portanto, se nele não constar orientações inclusivas, corre-se o risco de que não haja

“[...] condições para que as “muitas vozes” sociais manifestem e apresentem suas explicações para os problemas concretos que afligem as pessoas com deficiência e as demais minorias sociais” (Padilha; Silva, 2020, p. 121).

Com essas concepções o Projeto Político Pedagógico alia-se ao Público da Educação Especial evidenciando que ambos se relacionam com o “[...] desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos, estéticos, da autonomia da conduta” (Martins, 2016, p. 135).

Assim, são nas creches e pré-escolas por meio de suas ações e documentos deliberativos que acontece o diálogo “[...] com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (Brasil, 2017).

Percebe-se que a escola regular, juntamente com seu Projeto Político Pedagógico, estabelece as aprendizagens conforme as necessidades, indicando propostas que possibilitam o acesso curricular, não silenciando, mas validando cada sujeito Público da Educação Especial.

É por meio dessas discussões que inferem-se reflexões nas unidades escolares acerca da importância de se ter um Projeto Político Pedagógico construído a partir de um olhar potente e competente para as crianças constituídas pelas diferenças humanas, valorizando a todos atendidos nas escolas comuns.

Evidentemente a concepção inclusiva ao permear a Educação Infantil não deve ser uma imposição, mas posta como uma cultura escolar, respeitando a identidade e as peculiaridades de cada sujeito, contribuindo com o acesso e construção dos conhecimentos historicamente sistematizados (Saviani, 2013).

Logo, o Projeto Político Pedagógico deve atender as demandas das crianças, independentemente das suas especificidades, firmando-se em concepções críticas que se relacionam à sociedade em que se encontram, oportunizando uma vivência concreta nos espaços que estão.

Nesse sentido, as concepções segregadoras não apareceriam nos textos desse documento, pois neles estariam anunciados as crianças matriculadas na Educação Infantil, assegurando a efetivação plena da presença desses sujeitos, incluindo-os em todos os espaços escolares.

Isso porque esse conceito traduz o compromisso político, ético e social que as escolas infantis devem ter ao implementar uma educação para todos e uma formação integral, refletindo a equidade que direciona a estrutura do sistema regular de ensino, proporcionando "[...] o acesso dos alunos aos conteúdos escolares como forma de apropriação da cultura e de emancipação humana" (Saviani, 2013, p. 71).

Para concluir, esse instrumento oferece um alicerce para a jornada educacional das crianças com as condições biopsicossociais, cognitivas e corporais fora do padrão social, lembrando que a formação humana é inacabada e contínua. Isso ressalta que desde os primeiros anos de vida a escola infantil impacta a vida dos meninos e meninas com tenra idade, auxiliando-os de forma completa e potente, construindo vínculos consigo e com a coletividade no qual se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que a Educação Infantil é uma das bases para a formação humana e para a inclusão escolar, a qual considera as diferenças e a heterogeneidade corporal, biopsicossocial e cognitiva das crianças, tendo Público da Educação Especial matriculado nas creches e pré-escolas, convocando esses territórios a repensarem suas práticas e materializarem suas intenções educacionais.

Nesse cenário, faz-se necessário a presença de um documento que considere todas as crianças, suas famílias e a comunidade escolar, oferecendo subsídios teóricos e práticos para uma formação transformadora, contribuindo para a constituição de uma educação inclusiva na Educação Infantil a fim de que reconheça e valorize as diferenças humanas.

Constatando tais ponderações o Projeto Político Pedagógico é um trajeto que beneficia as crianças com até os cinco anos que tenham deficiência, Transtorno do Espectro Autista, superdotação e altas habilidades, matriculadas na Educação Infantil, atrelando esse documento às ações pedagógicas, às intenções humanas, autônomas e emancipadoras que se deseja para esses sujeitos.

Conclui-se que o Projeto Político Pedagógico não deve apenas mencionar a Educação Especial, mas incorporar propostas e práticas teóricas que apoiem plenamente o desenvolvimento de todos, removendo as barreiras e garantindo o acesso e a permanência com qualidade nos lócus que contemplam a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
Acesso: 07 maio 2025.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso: 14 jun. 2025.
- BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso: 03 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso: 16 maio 2025.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, DF. 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 19 maio 2025.
- CORTE, Samuel; ROBAERT, Marilene Gabriel Dalla. O Projeto Político-Pedagógico em sua Construção e Implantação Compartilhada: O Estudo de Caso de uma Comunidade Escolar.. **Regae**: Revista Gestão Avaliação Educacional. Santa Maria, v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 63-82. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/download/13757/pdf_1/64302 Acesso: 02 jan. 2025.
- CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf Acesso: 27 jun. 2025.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024> Acesso: 02 jul. 2025.
- LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: Teorias e Práticas**. Uberlândia: Navegando, UFU/ PROEXC. 2017.
- MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico – Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. 2016. In: **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: Do Nascimento à Velhice**. MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Campinas: Autores Associados, 2020 (Coleção educação contemporânea)
- PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar das Pessoas com Deficiência. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente/SP, v. 31. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf> Acesso: 15 jun. 2025.
- SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**. Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/> Acesso:

01 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.), **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 10, p. 245-277. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1Y_SxXOIEL_uX568ywoW3EScNNHQJHqQN/view Acesso: 10 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

INDICADORES DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL



PERFORMANCE INDICATORS IN PORTUGUESE LANGUAGE AND MATHEMATICS IN ELEMENTARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF ASSESSMENT POLICIES AND THEIR IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL QUALITY

GISELE MARQUES NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID 2011; Especialista em Educação Especial pela Faculdade do Estado de São Paulo 2023; Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.

RESUMO

O presente artigo analisa os indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, examinando os principais sistemas avaliativos implementados no Brasil e suas contribuições para diagnóstico da qualidade educacional. Através de pesquisa bibliográfica e documental, investiga-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como ferramentas de monitoramento das aprendizagens, discutindo suas metodologias, escalas de proficiência e implicações para políticas públicas educacionais. Examina-se também a relação entre fluxo escolar e desempenho acadêmico, as desigualdades reveladas pelos indicadores e os desafios enfrentados pelas redes de ensino na promoção de aprendizagens significativas. Conclui-se que os indicadores constituem instrumentos fundamentais para

compreensão da realidade educacional brasileira, embora demandem articulação com práticas pedagógicas transformadoras e investimentos estruturais para efetiva melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Indicadores Educacionais; Sistema de Avaliação da Educação Básica; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Língua Portuguesa; Matemática.

ABSTRACT

This article analyzes performance indicators in Portuguese Language and Mathematics in Elementary Education, examining the main evaluation systems implemented in Brazil and their contributions to diagnosing educational quality. Through bibliographic and documentary research, the Basic Education Assessment System and the Basic Education Development Index are investigated as tools for monitoring learning, discussing their methodologies, proficiency scales, and implications for educational public policies. The relationship between school flow and academic performance, the inequalities revealed by the indicators, and the challenges faced by school systems in promoting meaningful learning are also examined. It is concluded that the indicators constitute fundamental instruments for understanding the Brazilian educational reality, although they require articulation with transformative pedagogical practices and structural investments for the effective improvement of the quality of education.

Keywords: Educational Indicators; Basic Education Assessment System; Basic Education Development Index; Portuguese Language; Mathematics.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre qualidade da educação brasileira tem sido marcada, nas últimas décadas, pela centralidade assumida pelos indicadores de desempenho escolar, particularmente aqueles relacionados às aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Esses componentes curriculares constituem áreas basilares do conhecimento escolar, fundamentais para desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da cidadania e à inserção social dos estudantes. Conforme estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, "as médias de proficiência manifestam o nível de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, que são os componentes basilares do currículo escolar" (INEP, 2024, p. 3).

A implementação de sistemas nacionais de avaliação em larga escala no Brasil iniciou-se na década de 1990, consolidando-se com criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse sistema tem como objetivo produzir informações sobre desempenho dos estudantes brasileiros, permitindo diagnósticos periódicos da qualidade educacional oferecida pelas redes públicas e privadas de ensino. Segundo documentos oficiais, "o Saeb torna-se elementar ao trazer dados sobre

o desempenho dos estudantes brasileiros" nas disciplinas fundamentais (INEP, 2024, p. 1), constituindo-se como principal referência para elaboração de políticas educacionais no país.

Vale elencar que a relevância dos indicadores de desempenho transcende sua dimensão técnica de mensuração de aprendizagens, assumindo papel político de accountability e transparência na gestão educacional. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2007 representou marco significativo nesse processo, uma vez que passou a articular resultados de desempenho com indicadores de fluxo escolar. De acordo com o Ministério da Educação, "o Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação para medir a qualidade de ensino no território nacional" (BRASIL, 2007, p. 2).

Necessariamente, compreender os indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática demanda análise criteriosa de suas metodologias de construção, das escalas de proficiência utilizadas, dos resultados alcançados ao longo das edições das avaliações e das implicações desses dados para práticas pedagógicas e políticas educacionais. Este estudo propõe-se a realizar tal exame, investigando como esses indicadores revelam aspectos da realidade educacional brasileira e quais desafios emergem de suas evidências para melhoria da qualidade do ensino no Ensino Fundamental.

A questão central que orienta esta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: de que maneiras os indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática contribuem para diagnóstico da qualidade educacional no Ensino Fundamental e quais implicações suas evidências apresentam para formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas? Para responder a esse questionamento, parte-se de pesquisa bibliográfica e documental, examinando relatórios oficiais do Inep, estudos acadêmicos sobre avaliação educacional e análises de resultados das avaliações em larga escala realizadas no país.

É importante destacar que a análise proposta considera os indicadores educacionais não como meros dados estatísticos descontextualizados, mas como expressão de complexos processos sociais, políticos e pedagógicos que constituem a educação pública brasileira. Nessa perspectiva, o exame dos indicadores de desempenho revela-se fundamental para compreensão dos avanços conquistados, dos desafios persistentes e das desigualdades que marcam o sistema educacional nacional. Contudo, cabe ressaltar que indicadores, por si mesmos, não transformam realidades educacionais, demandando articulação com ações concretas desenvolvidas nas escolas e nas redes de ensino para efetiva promoção de aprendizagens significativas.

DESENVOLVIMENTO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica constitui principal instrumento de avaliação em larga escala da educação brasileira, sendo aplicado bianualmente em escolas públicas e privadas de todo território nacional. Conforme estabelecido pelo Inep, "o Saeb foi criado em 2007 pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino" (INEP, 2024, p. 2). Esse sistema avalia estudantes do quinto e nono anos do Ensino Fundamental, além da terceira série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando testes padronizados construídos segundo metodologia da Teoria de Resposta ao Item.

A avaliação de Língua Portuguesa no Saeb focaliza competências relacionadas à leitura, partindo do pressuposto de que ser competente no uso da língua significa saber interagir por meio de textos nas mais diferentes situações comunicativas. Segundo relatório oficial, "os testes de Língua Portuguesa tiveram como foco a leitura, com o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação" (INEP, 2024, p. 8). Essa perspectiva alinha-se a concepções sociointeracionistas de linguagem, que compreendem a leitura como processo ativo de construção de sentidos mediado por contextos socioculturais específicos.

Necessariamente, a escolha por focalizar competências leitoras na avaliação de Língua Portuguesa reflete compreensão de que a leitura constitui habilidade fundamental não apenas para essa disciplina, mas para todas as áreas do conhecimento escolar e para participação social plena dos cidadãos. Conforme explicitado nos documentos curriculares nacionais, desenvolver competência leitora demanda que estudantes demonstrem habilidades complexas como "reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar" (INEP, 2024, p. 8), evidenciando natureza sofisticada das operações cognitivas mobilizadas na compreensão textual.

No que concerne à Matemática, o Saeb prioriza avaliação de competências relacionadas à resolução de problemas, abordagem que transcende mera verificação de domínio de algoritmos e procedimentos de cálculo. Segundo os documentos oficiais, "nos testes de Matemática, o foco esteve na resolução de problemas" (INEP, 2024, p. 8), perspectiva que valoriza aplicação de conhecimentos matemáticos em situações contextualizadas e desenvolvimento de raciocínio matemático. Tal opção metodológica dialoga com tendências contemporâneas de educação matemática, que enfatizam importância de compreensão conceitual e capacidade de mobilização de diferentes estratégias para enfrentamento de situações-problema.

Vale elencar que os resultados do Saeb são apresentados através de escalas de proficiência que descrevem níveis crescentes de complexidade das aprendizagens alcançadas pelos estudantes. Essas escalas permitem não apenas identificar pontuação média obtida, mas compreender quais habilidades e competências estudantes em determinado nível de proficiência demonstram ter desenvolvido. Conforme análises especializadas, "no quinto ano do ensino fundamental, a proficiência em língua portuguesa concentrou-se nos níveis quatro e cinco da escala do Saeb, com 17,3% e 16,7% dos alunos, respectivamente" (INEP, 2023, p. 4), permitindo diagnóstico detalhado da distribuição dos estudantes nos diferentes níveis de aprendizagem.

É importante destacar que análise histórica dos resultados do Saeb revela trajetória de avanços e retrocessos na qualidade da educação brasileira, particularmente quando se examinam dados das últimas edições da avaliação. Estudos especializados indicam que "nos anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem de língua portuguesa caiu de 214 pontos, em 2019, para 208, em 2021" (IEDE, 2022, p. 2), evidenciando impactos negativos da pandemia de Covid-19 sobre as aprendizagens escolares. Essa queda mostra-se ainda mais acentuada em Matemática, disciplina na qual "a proficiência passou de 227 para 216 nesse mesmo período" (IEDE, 2022, p. 2).

Contudo, análise de séries históricas mais extensas permite identificar que, anteriormente à pandemia, havia tendência de crescimento nas proficiências médias, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo dados do Itaú Social, "o desempenho do quinto ano do Fundamental tinha aumentado desde 2007 e de forma mais acentuada em Língua Portuguesa desde 2013 e em Matemática desde 2015" (ITAÚ SOCIAL, 2022, p. 5), sugerindo que políticas implementadas no período produziram efeitos positivos sobre as aprendizagens. Essa constatação reforça compreensão de que melhorias educacionais constituem processos graduais que demandam investimento sustentado ao longo do tempo.

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, os desafios apresentam-se de forma ainda mais significativa. Pesquisas demonstram que "no nono ano do ensino fundamental, a proficiência em língua portuguesa teve uma maior concentração nos níveis três e quatro da escala do Saeb, com 17% e 17,3% dos alunos, respectivamente" (INEP, 2023, p. 5), indicando que parcela expressiva dos estudantes ainda não alcançou níveis adequados de proficiência ao final dessa etapa de escolarização. Em Matemática, situação apresenta-se ainda mais preocupante, uma vez que "na área de matemática, os alunos do nono ano concentram-se nos níveis dois e três, com 16,8% e 17,1% deles, respectivamente" (INEP, 2023, p. 5).

Necessariamente, compreensão adequada dos indicadores de desempenho demanda articulação com outro importante índice educacional: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado em 2007, o Ideb "foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações" (INEP, 2024, p. 2). Essa articulação entre fluxo e aprendizagem representa inovação significativa na avaliação educacional brasileira, superando modelos que consideravam apenas um desses aspectos isoladamente.

A metodologia de cálculo do Ideb estabelece que "o índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica" (INEP, 2024, p. 3), resultando em indicador sintético que varia de zero a dez. Conforme explicitado nos documentos oficiais, "a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema" (INEP, 2007, p. 4).

Vale elencar que o Ideb nasceu associado ao estabelecimento de metas educacionais que deveriam ser alcançadas por escolas, municípios, estados e pela União. Segundo documentos do Ministério da Educação, "o Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2021 o Ideb do Brasil seja 6,0, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos" (BRASIL, 2007, p. 6). Embora essa meta não tenha sido integralmente alcançada no prazo estabelecido, dados recentes indicam progressos significativos, uma vez que "o último Ideb, realizado em 2023, declara a nota do Brasil sendo 6,0 nos anos iniciais" (WIKIPEDIA, 2024, p. 1).

É importante destacar que análises dos indicadores educacionais revelam persistência de desigualdades significativas quando se consideram recortes por raça, nível socioeconômico, localização geográfica e dependência administrativa das escolas. Pesquisas especializadas apontam que, "embora o desempenho tenha aumentado desde 2007, as desigualdades por raça não mostram tendências de queda" (ITAÚ SOCIAL, 2022, p. 5), evidenciando que avanços nas médias gerais não necessariamente se traduziram em redução das disparidades entre diferentes grupos sociais. Tal constatação revela desafio fundamental das políticas educacionais brasileiras: promover não apenas elevação geral dos níveis de aprendizagem, mas também maior equidade no acesso a uma educação de qualidade.

Contudo, discussão sobre indicadores de desempenho não pode desconsiderar questões metodológicas e conceituais que envolvem avaliações em larga escala. Especialistas advertem para riscos de utilização inadequada desses instrumentos, particularmente quando resultados são empregados para estabelecimento de rankings entre escolas ou para responsabilização punitiva de professores e gestores. Conforme alertam pesquisadores, "é necessário evitar o uso do Ideb para qualquer tipo de leitura de resultados educacionais, comparações e/ou ranqueamentos, pois o mesmo não se apresenta como uma medida tecnicamente adequada em contextos específicos" (UNDIME, 2022, p. 8).

Além das avaliações externas em larga escala conduzidas nacionalmente, várias redes de ensino têm implementado sistemas próprios de avaliação diagnóstica e formativa, buscando produzir informações mais frequentes e contextualizadas sobre aprendizagens dos estudantes. Segundo documentação de secretarias estaduais, "a avaliação foi realizada por meio de provas escritas de Língua Portuguesa (Leitura/Produção de textos) e de Matemática, por meio da Avaliação de Aprendizagem em Processo, destinadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental" (SÃO PAULO, 2014, p. 9). Essas iniciativas buscam complementar informações produzidas pelo Saeb, oferecendo subsídios mais imediatos para intervenções pedagógicas.

Necessariamente, efetividade dos indicadores de desempenho em promover melhorias educacionais depende fundamentalmente de como dados produzidos são apropriados por gestores, professores e comunidades escolares. Pesquisas indicam que "os indicadores internos mostram que, na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram um resultado de 86,06% de aprovação e, em Matemática, de 87,4%" (NUCLEODOCONHECIMENTO,

2019, p. 12), sugerindo discrepâncias entre avaliações internas realizadas pelas escolas e resultados obtidos em avaliações externas. Tal fenômeno demanda reflexão sobre práticas avaliativas escolares e sobre necessidade de alinhamento entre diferentes modalidades de avaliação.

Vale elencar que, nos últimos anos, o Ministério da Educação tem investido em plataformas digitais que permitam acompanhamento mais sistemático e contínuo das aprendizagens dos estudantes. Segundo informações oficiais, "o Ministério da Educação, em parceria com o CAEd/UFJF, disponibiliza gratuitamente aos entes federativos a Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens" (MEC, 2024, p. 2), ferramenta que permite não apenas aplicação de avaliações diagnósticas, mas também integração de resultados com indicadores estratégicos como o Ideb. Essas iniciativas representam esforço de construção de cultura avaliativa formativa, que priorize acompanhamento processual das aprendizagens em detrimento de avaliações meramente classificatórias.

É importante destacar que análise dos indicadores de desempenho revela desafios específicos relacionados a diferentes etapas do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, particular atenção tem sido direcionada à alfabetização, uma vez que domínio da leitura e da escrita constitui condição fundamental para aprendizagens subsequentes. Conforme estabelecido pela Meta cinco do Plano Nacional de Educação, busca-se "alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental" (INEP, 2024, p. 7). Dados recentes, entretanto, revelam que "entre 2019 e 2021, houve um crescimento de 66,3% no número de crianças de seis e sete anos que não sabiam ler e escrever no Brasil" (FUTURA, 2022, p. 3), evidenciando gravidade do problema.

Contudo, desafios não se restringem à alfabetização inicial, estendendo-se ao desenvolvimento de competências mais complexas ao longo de toda escolarização básica. Análises especializadas indicam que "no segundo ano do ensino fundamental, a proficiência média em língua portuguesa caiu 24,1 pontos, de 750 para 725,9, no período entre 2019 e 2021" (INEP, 2024, p. 5), revelando retrocessos significativos justamente no momento crucial do processo de alfabetização. Recuperação dessas aprendizagens constitui prioridade das políticas educacionais atuais, demandando articulação entre União, estados e municípios.

A discussão sobre indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática articula-se também com debates sobre currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Pesquisadores enfatizam que resultados obtidos nas avaliações refletem não apenas fatores socioeconômicos e extraescolares, mas também qualidade das práticas de ensino implementadas. Conforme destacado em estudos, "o processo de melhora do desempenho dos alunos não depende apenas das escolas, mas requer que analisemos os impactos econômicos e indicadores de violência" (IEDE, 2022, p. 6), evidenciando necessidade de abordagem multidimensional para enfrentamento dos desafios educacionais.

Necessariamente, utilização de indicadores de desempenho para orientação de políticas públicas demanda cautela para evitar reducionismos que desconsiderem complexidade dos processos educativos. Especialistas alertam para riscos de estreitamento curricular quando

avaliações em larga escala assumem papel excessivamente preponderante na definição de prioridades escolares. Conforme argumentam pesquisadores críticos, avaliações padronizadas podem induzir práticas pedagógicas focadas exclusivamente em preparação para testes, negligenciando dimensões formativas igualmente importantes para desenvolvimento integral dos estudantes.

Vale elencar ainda que análises comparativas entre diferentes estruturas de gestão do Ensino Fundamental revelam correlações interessantes com resultados de desempenho. Segundo pesquisas, "considerando o desempenho de Matemática no quinto ano, os resultados indicam que oferecer o Ensino Fundamental apenas em escolas municipais é preferível a oferecê-lo em escolas estaduais" (ITAÚ SOCIAL, 2022, p. 8), sugerindo que fatores organizacionais e de gestão influenciam significativamente aprendizagens dos estudantes. Tais evidências devem informar debates sobre pactos federativos e atribuições de responsabilidades entre diferentes entes na oferta educacional.

É importante destacar também questões relacionadas à trajetória escolar dos estudantes, aspecto fundamental contemplado pelo Ideb através da dimensão de fluxo. Pesquisas recentes identificaram que "apenas metade dos estudantes completou o Ensino Fundamental com uma trajetória regular, ou seja, que entrou na escola e concluiu na idade certa sem ocorrências de abandono ou repetência" (ITAÚ SOCIAL, 2022, p. 9), revelando magnitude do problema de reprovação e abandono escolar no Brasil. Essa situação mostra-se ainda mais grave quando se consideram recortes por gênero e raça, evidenciando que meninos e estudantes negros e indígenas enfrentam maiores obstáculos para conclusão regular da educação básica.

Contudo, apesar dos desafios evidenciados pelos indicadores, é fundamental reconhecer também avanços conquistados e experiências exitosas desenvolvidas por diferentes redes de ensino. Análises demonstram que municípios e estados que implementaram políticas articuladas de formação docente, melhoria de infraestrutura escolar, acompanhamento pedagógico sistemático e valorização profissional de educadores conseguiram progressos significativos em seus indicadores educacionais. Conforme documentado em estudos de caso, "houve um aumento de 80% na proporção de escolas municipais que só oferecem Ensino Fundamental dois, dentre o total de escolas que oferecem essa etapa" (ITAÚ SOCIAL, 2022, p. 8), mudança organizacional que impactou positivamente resultados de aprendizagem em diversos contextos.

A implementação de programas específicos voltados à recomposição de aprendizagens constitui estratégia adotada recentemente pelo Ministério da Educação para enfrentamento das defasagens acumuladas durante período pandêmico. Segundo informações oficiais, "o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens é uma política pública instituída que articula esforços entre União, estados, Distrito Federal e municípios para enfrentar defasagens de aprendizagens dos estudantes da educação básica" (MEC, 2025, p. 6). Tais iniciativas representam reconhecimento de que superação dos desafios evidenciados pelos indicadores demanda ações coordenadas e investimento sustentado de recursos.

Necessariamente, discussão sobre indicadores de desempenho articula-se com debates mais amplos sobre direito à educação e justiça social. Os dados produzidos pelas avaliações em larga escala revelam que significativa parcela dos estudantes brasileiros ainda não tem garantido seu direito a aprendizagens essenciais, particularmente em Matemática. Conforme evidenciado em análises recentes, "o percentual de alunos abaixo do adequado para Matemática é de 63%, ou seja, seis de cada dez estudantes brasileiros estão abaixo do esperado no aprendizado em Matemática nos anos iniciais" (ITAÚ SOCIAL, 2022, p. 4), situação que demanda urgente mobilização de esforços para sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental revela complexo panorama da educação brasileira, marcado por avanços conquistados nas últimas décadas, mas também por persistência de desafios significativos e desigualdades estruturais. O Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica constituem instrumentos fundamentais para produção de diagnósticos sobre qualidade educacional, oferecendo evidências que devem fundamentar formulação de políticas públicas e orientação de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Os indicadores demonstram que, embora tenha havido trajetória de crescimento nas proficiências médias em períodos anteriores à pandemia de Covid-19, os impactos desse evento sobre as aprendizagens escolares foram devastadores, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A queda observada nos resultados entre 2019 e 2021, mais acentuada em Matemática do que em Língua Portuguesa, evidencia urgência de implementação de programas consistentes de recomposição de aprendizagens que possam recuperar defasagens acumuladas e garantir direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

Vale elencar que análise dos indicadores revela também persistência de desigualdades educacionais relacionadas a fatores como raça, nível socioeconômico, localização geográfica e dependência administrativa das escolas. Tal constatação evidencia que desafio educacional brasileiro não se resume à elevação das médias gerais de desempenho, mas demanda compromisso com promoção de equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas origens e condições, tenham acesso a aprendizagens significativas. Políticas educacionais devem, portanto, contemplar ações diferenciadas que considerem especificidades de diferentes grupos e contextos, evitando abordagens padronizadas que tendem a reproduzir desigualdades existentes.

É importante destacar que efetividade dos indicadores de desempenho em promover melhorias educacionais depende fundamentalmente de como são apropriados e utilizados por diferentes atores do sistema educacional. Gestores públicos devem empregar essas informações para fundamentar decisões sobre alocação de recursos, definição de prioridades e desenho de políticas. Gestores

escolares e professores devem apropriar-se dos dados para reflexão sobre práticas pedagógicas, identificação de necessidades formativas e planejamento de intervenções. Comunidades escolares e sociedade civil devem utilizar indicadores para exercício de controle social e reivindicação de melhorias educacionais.

Contudo, cabe ressaltar que indicadores, por si mesmos, não transformam realidades educacionais. Sua potencialidade reside na capacidade de revelar aspectos da realidade que demandam atenção e intervenção, mas transformações efetivas dependem de vontade política, investimento de recursos, valorização profissional de educadores, melhoria de condições de trabalho docente e de infraestrutura escolar, além de desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas. Riscos de utilização inadequada dos indicadores para responsabilização punitiva ou estabelecimento de rankings excludentes devem ser evitados, priorizando-se abordagens formativas que contribuam para construção coletiva de melhorias educacionais.

Necessariamente, superação dos desafios evidenciados pelos indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática demanda articulação de múltiplas dimensões da política educacional. Investimento em formação inicial e continuada de professores, garantia de condições adequadas de trabalho docente, implementação de currículos que articulem conhecimentos disciplinares com desenvolvimento de competências mais amplas, utilização de metodologias ativas e contextualizadas de ensino, estabelecimento de processos avaliativos formativos que acompanhem continuamente as aprendizagens, e promoção de ambientes escolares acolhedores e estimulantes constituem elementos fundamentais de estratégia abrangente de melhoria da qualidade educacional.

Em síntese, os indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental oferecem contribuições fundamentais para compreensão da realidade educacional brasileira e para fundamentação de políticas públicas educacionais. Sua análise revela tanto avanços conquistados quanto desafios persistentes, evidenciando necessidade de compromisso sustentado com garantia do direito de todas as crianças e adolescentes a aprendizagens significativas nessas áreas basilares do conhecimento escolar. Somente através de esforço coletivo articulado, envolvendo poder público, profissionais da educação e sociedade civil, será possível construir sistema educacional verdadeiramente equitativo e de qualidade, capaz de contribuir para formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos. Os indicadores apontam caminhos e revelam urgências, cabendo aos diferentes atores sociais transformar essas evidências em ações concretas que efetivem o direito à educação para todos os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/plataforma-de-avaliacao>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC apresenta resultados do 3º ciclo da Avaliação Formativa das Aprendizagens**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro>. Acesso em: 14 nov. 2024.

EDUCACIONAL. **13 indicadores educacionais que todo gestor deve acompanhar**. São Paulo: Educacional, 2024. Disponível em: <https://educacional.com.br/gestao-escolar/indicadores-educacionais/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO NATURA. **Análise dos resultados do Saeb 2021: principais achados e recomendações**. São Paulo: Itaú Social, 2022.

FUTURA. **Alfabetização de crianças no Brasil: reflexões e dados sobre o cenário atual**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2022. Disponível em: <https://www.futura.org.br/alfabetizacao-criancas-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

IEDE. **Saeb 2021: o que revelam os dados sobre aprendizagem dos alunos?** São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2022. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/saeb-2021/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Saeb 2021**. Brasília: Inep/MEC, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência**. Brasília: Inep/MEC, 2024.

NÚCLEO DO CONHECIMENTO. **Indicadores de desempenho escolar: um estudo sobre avaliações externas e internas**. São Paulo: Revista Científica Multidisciplinar, v. 2, n. 8, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/indicadores-de-desempenho>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico 2014: Avaliação da Aprendizagem em Processo**. São Paulo: SEE-SP, 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Avaliação educacional: caminhos e desafios para a gestão municipal.** Brasília: Undime, 2022.

A SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO

DOWN SYNDROME IN EDUCATION



GISELE SOUZA CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2010); Especialista em Afetividade como valor Educacional humano pela Faculdade FCONNECT (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A Síndrome de Down é uma condição genética que se origina devido à presença de um cromossomo adicional no par de cromossomos 21, resultando em uma série de características físicas e cognitivas específicas que são frequentemente associadas a essa síndrome. Essas características podem incluir traços faciais distintos e uma variedade de desafios no desenvolvimento cognitivo e motor, evidenciando as particularidades que acompanham essa condição genética. A pesquisa realizada no âmbito acadêmico evidencia a importância de um método de ensino que seja inclusivo e que seja adaptado de maneira específica, com o propósito de atender e atender de forma satisfatória as necessidades e exigências dos alunos que possuem a Síndrome de Down. Este trabalho tem como objetivo explorar e discutir a importância fundamental do apoio tanto da família quanto da comunidade educacional na promoção da autonomia e no fortalecimento da autoconfiança dos estudantes que possuem a Síndrome de Down. A pesquisa se concentrará em como esses dois pilares, ao se unirem, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses alunos, permitindo que eles adquiram maiores habilidades para enfrentar os desafios do cotidiano e se tornem mais independentes em suas vidas. Os docentes e profissionais da educação são fortemente motivados a adotar métodos que promovam a inclusão, com o objetivo de estimular a valorização da diversidade e fomentar a apreciação das capacidades individuais que cada aluno possui. Essa abordagem busca criar um ambiente mais rico e acolhedor, onde as singularidades de cada estudante

sejam reconhecidas e valorizadas, contribuindo assim para um aprendizado mais significativo e colaborativo.

Palavras-chave: Inclusão; Síndrome de Down; Preconceito; Educação; Equidade

ABSTRACT

Down syndrome is a genetic condition that originates due to the presence of an extra chromosome in chromosome pair 21, resulting in a series of specific physical and cognitive characteristics that are frequently associated with this syndrome. These characteristics may include distinct facial features and a variety of challenges in cognitive and motor development, highlighting the particularities that accompany this genetic condition. Research conducted in the academic field highlights the importance of an inclusive teaching method that is specifically adapted to meet the needs and demands of students with Down syndrome. This work aims to explore and discuss the fundamental importance of support from both family and the educational community in promoting autonomy and strengthening the self-confidence of students with Down syndrome. The research will focus on how these two pillars, when combined, can significantly contribute to the personal and academic development of these students, allowing them to acquire greater skills to face the challenges of daily life and become more independent in their lives. Teachers and education professionals are strongly motivated to adopt methods that promote inclusion, aiming to encourage the appreciation of diversity and foster the development of each student's individual abilities. This approach seeks to create a richer and more welcoming environment where the unique characteristics of each student are recognized and valued, thus contributing to more meaningful and collaborative learning.

Keywords: Inclusion; Down Syndrome; Prejudice; Education; Equity

INTRODUÇÃO

O artigo científico em questão analisa, de maneira minuciosa, a importância de se estabelecer uma estratégia pedagógica que seja inclusiva e, igualmente, ajustada para atender às necessidades peculiares dos alunos que apresentam Síndrome de Down. Essa estratégia é essencial para assegurar que esses alunos tenham acesso a uma educação que leve em conta suas particularidades e favoreça sua total inserção no contexto escolar. Estudos realizados demonstram que a integração desses alunos em classes regulares, sob a supervisão de profissionais capacitados e com a adoção de adaptações curriculares, pode gerar um ambiente educacional que seja ao mesmo tempo enriquecedor e acolhedor. Ao levar em conta a variedade das necessidades dos estudantes, tal abordagem pode promover uma experiência de aprendizagem mais ampla e eficiente para todos os participantes. Além disso, o artigo explora minuciosamente a importância fundamental do apoio

oriundo tanto da família quanto da comunidade escolar, ressaltando como essa cooperação é vital para fomentar a autonomia e reforçar a autoestima dos alunos diagnosticados com Síndrome de Down. Essa interação é essencial para que esses estudantes consigam se desenvolver de forma mais abrangente e se sintam reconhecidos em seu ambiente escolar. Os professores, assim como os educadores em geral, são incentivados a integrar em sua prática métodos que promovam a inclusão, com a finalidade de estimular a diversidade no contexto escolar e, ademais, ressaltar e valorizar as distintas potencialidades que cada estudante apresenta. Essas práticas têm como objetivo não apenas estabelecer um ambiente educacional mais receptivo, mas, igualmente, reconhecer a relevância das habilidades e talentos singulares que cada aluno aporta ao processo de aprendizado.

A Síndrome de Down é uma condição que resulta de uma alteração genética, sendo considerada uma questão complexa de saúde que se tornou bastante reconhecida e discutida na sociedade contemporânea. Esta síndrome é resultado de um processo chamado trissomia, que envolve a presença de uma cópia extra do cromossomo 21, e essa condição é associada a uma diversidade de características e desafios. Assim, ao longo dos anos, a consciência sobre a

Síndrome de Down tem crescido significativamente, levando a um maior entendimento e aceitação das pessoas que a possuem dentro do contexto social atual. A síndrome é caracterizada pela ocorrência de um cromossomo adicional no par 21, o que resulta em um conjunto de características específicas que marcam essa condição. Essa alteração genética afeta aproximadamente uma em cada setecentos nascimentos, o que a torna uma das condições genéticas mais prevalentes entre a população. As pessoas que possuem Síndrome de Down exibem uma série de características físicas que os tornam visualmente reconhecíveis, como por exemplo, a presença de olhos em formato de amêndoa, além de uma língua que tende a se projetar para fora da boca, bem como uma estatura que geralmente é menor do que a média da população. Além dessas particularidades físicas, esses indivíduos também enfrentam uma variedade de desafios cognitivos, que podem incluir dificuldades intelectuais e atrasos significativos em seu desenvolvimento, impactando diversos aspectos de suas vidas cotidianas.

No contexto da educação, a Síndrome de Down representa tanto um desafio significativo quanto uma oportunidade valiosa para que se possa reavaliar e realizar modificações nas práticas educacionais, bem como na formação e capacitação dos profissionais que atuam nesse setor. Essa situação exige uma reflexão profunda sobre como as abordagens pedagógicas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos que possuem essa síndrome. A incorporação desses alunos nas salas de aula tradicionais representa um passo crucial e significativo em direção à construção de uma sociedade que seja mais justa e diversificada. Essa sociedade ideal deve ser capaz de reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo, apreciando as diferenças que cada pessoa traz para o conjunto social. Isso não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui

para formar cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação às diversidades que existem ao seu redor.

Dessa forma, o artigo científico que se apresenta tem como propósito investigar e examinar a relevância da inserção de crianças que possuem Síndrome de Down no ambiente educacional. Além disso, irá ressaltar as abordagens pedagógicas que são inclusivas e ajustadas, as quais têm a capacidade de fomentar o desenvolvimento integral e abrangente dessas pessoas. Ao longo do texto, será abordado como essas práticas podem criar um ambiente de aprendizado mais acessível e enriquecedor para todos os alunos, incluindo aqueles com essa condição específica. Neste texto, serão discutidos tópicos essenciais que dizem respeito à educação inclusiva, além das necessidades particulares dos estudantes que apresentam a Síndrome de Down. Também serão explorados os obstáculos que os educadores encontram nesse cenário e, por fim, serão apresentadas as táticas e métodos que podem ser adotados para criar um ambiente de aprendizagem que não apenas acolha, mas também enriqueça a experiência educacional de todos os envolvidos.

Através de uma minuciosa revisão da literatura técnica e da avaliação detalhada de estudos de caso relevantes, busca-se oferecer uma contribuição significativa para a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas educacionais que se destinam à inclusão de estudantes que apresentam Síndrome de Down. Essa iniciativa tem como objetivo fundamental promover a construção de uma sociedade que seja não apenas mais justa, mas também acessível e inclusiva para todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades e desafios. Ao término do artigo, busca-se oferecer não apenas reflexões, mas também diretrizes e recomendações práticas que possam ser úteis para educadores, administradores de escolas, integrantes da família e outros profissionais que atuam na promoção da educação inclusiva. O objetivo é proporcionar ferramentas e estratégias que ajudem efetivamente no suporte a alunos que apresentam Síndrome de Down, incentivando, assim, uma abordagem mais inclusiva e acolhedora no ambiente educacional.

A Síndrome de Down é uma condição que possui uma origem genética, a qual é acionada pela ocorrência de um cromossomo adicional no par de cromossomos 21. Essa alteração genética provoca o surgimento de características físicas e cognitivas que são consideradas específicas para indivíduos que convivem com essa condição. Isso significa que pessoas com Síndrome de Down frequentemente apresentam traços distintivos e particularidades em seu desenvolvimento mental. No contexto educacional, as pessoas que têm Síndrome de Down enfrentam uma variedade de dificuldades e exigências particulares que necessitam de atenção cuidadosa. Essas necessidades precisam ser abordadas de maneira adequada para assegurar que essas pessoas possam alcançar um desenvolvimento completo tanto em termos acadêmicos quanto sociais. É fundamental que o

ambiente educacional seja adaptado de modo a apoiar esses indivíduos, proporcionando as ferramentas e os recursos necessários para que possam prosperar.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

A transformação no contexto histórico das pessoas com síndrome de Down evidencia a alteração nas posturas e nas diretrizes em relação à deficiência. Historicamente, indivíduos com síndrome de Down costumavam ser marginalizados e afastados da sociedade; no entanto, nos anos recentes, observou-se um crescente movimento em prol da inclusão e valorização dessas pessoas. Esse fenômeno tem sido fomentado por entidades voltadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por progressos na área da medicina e por uma crescente conscientização acerca da relevância da diversidade e da inclusão.

Visa ensinar aos alunos o respeito às diferenças e integração entre todas as crianças. Para sua realização e sucesso, depende do comprometimento de uma estrutura física da escola e da capacitação dos professores e funcionários para lidar com estes alunos diferenciados. Dessa forma, o objetivo é eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação dos alunos no processo ensino aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade entre crianças e buscando uma mudança do paradigma educacional.

Neste artigo, discutiremos a relevância da implementação e inclusão de pessoas com síndrome de down e os obstáculos encontrados nesse processo, as variadas metodologias e abordagens existentes, as experiências bem-sucedidas e as opções para fomentar uma educação mais eficaz e inclusiva para os professores.

Ao cursar a graduação o educador estuda algumas deficiências e as leis e diretrizes, entretanto infelizmente muitos ao conseguir uma oportunidade na área ou até ter em sua turma um aluno deficiente não tem mais tais estudos “fresquinhos”, alguns buscam novamente ler sobre ou até novos cursos, mas esta atitude não é a regra para a maioria (MANTOAN, 2003, p.54).

A pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, o que acarreta consequências negativas para seu desenvolvimento e fortalece estigmas e preconceitos. A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e cognitivo, e embora as pessoas com essa condição sejam capazes de aprender e se desenvolver, muitas vezes são excluídas do sistema educacional regular.

Existe ainda o risco do educador não se sentir capaz de trabalhar com o aluno pela sua deficiência, mas convidar este profissional a olhar o que o aluno pode fazer e não o que ele não pode deve ser o

primeiro passo, pois se cair em um ciclo limitador o processo de ensino aprendizagem será comprometido. O discente deficiente não é a sua deficiência, logo todo aluno com síndrome de down, por exemplo, não vai agir da mesma forma e apresentar as mesmas inteligências múltiplas ou dificuldades, não se pode ignorar jamais a subjetividade do indivíduo (MANTOAN, 2003, p.17).

Diante desse cenário, é essencial promover a conscientização e a sensibilização sobre a síndrome de Down, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos e promover a inclusão efetiva dessas pessoas no sistema educacional. Isso requer a implementação de políticas educacionais inclusivas, o desenvolvimento de programas de capacitação para professores e a disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down.

Contudo, mesmo com progressos notáveis, indivíduos com síndrome de Down continuam a enfrentar obstáculos consideráveis em áreas como educação, trabalho, saúde e integração na sociedade. É fundamental que persistamos na batalha pelos direitos dos indivíduos com síndrome de Down e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 55).

A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional é um desafio, pois muitas escolas não estão preparadas para atender suas necessidades específicas. A falta de capacitação dos professores, a ausência de recursos adaptados e a falta de conscientização sobre a síndrome de Down são alguns dos obstáculos que dificultam a inclusão efetiva desses indivíduos nas escolas.

Além disso, a sociedade muitas vezes alimenta estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com síndrome de Down, o que dificulta ainda mais sua inclusão social e educacional. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são vistas como "diferentes" ou "incapazes", o que contribui para a marginalização e exclusão.

A educação é um direito inegável e incontestável a todos, sem qualquer tipo de diferenciação pela Constituição Federal de 1988, conforme destaca seu artigo 205:

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 (BRASIL, 1988).

[...] 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 a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996, p.11).

A participação ativa das famílias e da comunidade na promoção da inclusão das pessoas com síndrome de Down é fundamental. A família desempenha um papel crucial no apoio e no desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, e a comunidade deve ser um espaço inclusivo e acolhedor para esses indivíduos.

[...] o desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1982, p. 11)

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não apenas beneficia esses indivíduos, mas também enriquece o ambiente escolar e promove valores de respeito, diversidade e igualdade. A diversidade é uma riqueza que enriquece a sociedade como um todo, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação especial tem recebido muitas críticas ao longo do tempo, pois para muitos, o fato dela ser voltada exclusivamente aos alunos com deficiência, acaba por excluir todos os outros, o que para muitos, já difere da ideia inicial de inclusão,

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2003, p.29).

A inclusão educacional demanda a implementação de metodologias de ensino que sejam capazes de atender às variadas necessidades de todos os estudantes, assegurando assim que cada um deles tenha acesso a condições adequadas que favoreçam o pleno desenvolvimento de seu potencial individual e a conquista de sua autonomia. É essencial que essas práticas sejam cuidadosamente elaboradas, de maneira a incluir todas as diferenças e particularidades presentes entre os alunos, garantindo um ambiente de aprendizado mais amplo e acessível. Essa situação traz à tona a necessidade de reavaliar a maneira como o processo de ensino é concebido e colocado em prática. É crucial, portanto, buscar metodologias e abordagens que levem em conta as particularidades e diferenças de cada aluno. Além disso, deve-se também trabalhar para que todos os estudantes se sintam encorajados e motivados a participar ativamente de maneira integral no ambiente escolar, garantindo assim uma experiência educacional mais inclusiva e envolvente.

No atual cenário educacional, a formação adequada de professores para que possam desempenhar suas funções de maneira inclusiva torna-se um ponto fundamental e essencial para garantir que a implementação de práticas inclusivas ocorra com sucesso e eficácia. É de suma importância que os educadores estejam devidamente capacitados para reconhecer as particularidades e necessidades específicas de cada estudante. Além disso, é essencial que esses professores elaborem estratégias de ensino e façam adaptações em suas aulas com o objetivo de atender a essas demandas individuais. Ademais, deve-se promover um ambiente propício à aprendizagem, de modo que todos os alunos, sem exceção, tenham a oportunidade de se desenvolver e aprender de maneira efetiva.

Entretanto, a capacitação de educadores voltada para a promoção da inclusão na educação encontra uma variedade de obstáculos que necessitam ser superados com o objetivo de garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades de aprendizado de forma equitativa. Um número significativo de educadores expressa suas preocupações sobre a ausência de um preparo adequado, tanto no início de suas carreiras quanto ao longo do tempo, para enfrentar a diversidade que se faz presente em suas turmas. Essa falta de formação resulta em um sentimento de insegurança, além de provocar uma série de dificuldades quando se trata da aplicação de metodologias que promovam a inclusão de todos os alunos. Essa situação reflete um desafio constante na rotina dos professores, que buscam maneiras eficazes de atender às necessidades variadas dos estudantes que compõem suas salas de aula. Além do mais, a escassez de recursos e a ausência de suportes apropriados, juntamente com a resistência manifesta por parte de determinados profissionais e gestores no ambiente escolar, configuram-se como obstáculos complementares que precisam ser superados.

Frente a esses desafios, é imprescindível reconsiderar o modelo atualmente utilizado para a formação de professores, com o objetivo de investigar e desenvolver estratégias, bem como abordagens que favoreçam uma preparação mais eficaz e adequada para a inserção da inclusão educacional na

prática docente. Essa reflexão se faz essencial para garantir que os educadores estejam devidamente equipados para atender às diversidades presentes no ambiente escolar. Esse processo demanda uma reflexão cuidadosa sobre a estrutura e a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores. É fundamental que esses cursos integrem de maneira efetiva conteúdos e abordagens que estejam vinculados aos temas da diversidade e da inclusão. Dessa forma, é possível preparar os futuros educadores para que compreendam e valorizem a pluralidade presente no contexto educacional. É extremamente importante também incentivar a formação contínua dos educadores, fornecendo a eles não apenas suporte, mas também variadas oportunidades de atualização que os mantenham informados sobre as melhores práticas inclusivas que podem ser implementadas em suas atividades pedagógicas.

Entre as diversas abordagens e metodologias que podem ser utilizadas na formação de professores voltados para a inclusão, é possível ressaltar a importância das práticas colaborativas e das abordagens interdisciplinares. Essas práticas são notáveis, pois promovem a valorização do trabalho em equipe e o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os diversos profissionais que atuam no campo da educação. É nesse contexto que a colaboração se torna fundamental, permitindo que os educadores se apoiem mutuamente, aprendendo uns com os outros e desenvolvendo estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas. A capacitação em serviço, realizada através de atividades de assessoria e consultoria, se revela como uma abordagem bastante eficaz para facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente no que se refere à implementação de práticas inclusivas. Essa estratégia tem se mostrado um recurso valioso para aprimorar as habilidades e conhecimentos dos educadores, permitindo que estejam mais preparados para atender à diversidade existente no ambiente escolar.

É de suma importância que os professores tenham à sua disposição uma variedade de materiais, recursos e tecnologias que possam apoiá-los de maneira efetiva na tarefa de fomentar a inclusão no contexto educacional. Essa disponibilização de ferramentas é fundamental para que os educadores possam implementar práticas que garantam que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham a oportunidade de participar plenamente do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo contém a diversidade de materiais didáticos que são adaptados para assistir às necessidades específicas de cada aluno, além de disponibilizar equipamentos e ferramentas que promovem acessibilidade. No entanto, inclui a capacitação e formação dos educadores e do corpo técnico para que possam utilizar esses recursos de maneira eficaz e produtiva dentro do ambiente escolar, garantindo assim um aprendizado de qualidade para todos os estudantes.

Vários relatos têm surgido ao longo do tempo, destacando diversas experiências exitosas que se referem ao processo de formação de professores, especialmente no que tange à promoção da inclusão dentro do âmbito educacional. Essas experiências bem-sucedidas têm contribuído significativamente para a capacitação dos educadores, permitindo-lhes atender a necessidades diversas e assegurar um ambiente de aprendizado mais acessível e acolhedor para todos os alunos. É viável, através da implementação de projetos e ações inovadoras, efetuar uma transformação considerável na cultura dentro das escolas. Esse processo envolve a valorização da diversidade e a promoção de práticas inclusivas, as quais têm o potencial de trazer benefícios para todos os estudantes, assegurando que cada um deles se sinta respeitado e acolhido no ambiente escolar. Dessa maneira, a proposta busca não apenas mudar a postura da instituição, mas também criar um espaço educativo mais justo e acessível.

A síndrome de Down, também conhecida como trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética que afeta aproximadamente 1 em cada 700 recém-nascidos em todo o mundo. Esta condição foi descrita pela primeira vez pelo médico britânico John Langdon Down em 1866, mas foi somente em 1959 que o geneticista francês Jérôme Lejeune identificou a causa da síndrome, que ocorre devido à presença de um cromossomo extra no par 21.

Por um longo período, os indivíduos que possuem a síndrome de Down enfrentaram estigmas e marginalização por parte da sociedade, sendo muitas vezes restritos a instituições onde seu potencial não era adequadamente reconhecido e, conseqüentemente, eram privados de diversas oportunidades educacionais que poderiam enriquecer suas vidas. Entretanto, ao longo das últimas décadas, observou-se um movimento de caráter global que visa promover a inclusão e a valorização das pessoas que vivem com síndrome de Down. Esse movimento reflete uma mudança significativa nas atitudes e percepções sociais em relação a essa condição, buscando garantir maior respeito e oportunidades para esses indivíduos, assegurando que sejam vistos não apenas por suas limitações, mas também por suas capacidades e potencialidades únicas.

Proporcionar uma formação que seja específica e continuada para os educadores é fundamental para o êxito na implementação da educação inclusiva. Esse tipo de formação, que deve ser constante ao longo da carreira dos professores, desempenha um papel crucial, pois permite que eles adquiram as habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que cada um tenha a oportunidade de aprender em um ambiente escolar que respeita a diversidade e promove a inclusão. Portanto, a capacitação contínua dos professores é um aspecto indispensável para a efetividade de uma prática educacional inclusiva. Os educadores têm a responsabilidade e a necessidade de manter seus conhecimentos sempre atualizados, visando proporcionar a todos os seus alunos uma educação de qualidade. Essa atualização é ainda mais

crucial quando se trata de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Isso ocorre porque, nesse contexto, o domínio das novas informações e práticas se torna um suporte fundamental. A tecnologia, em especial, está em constante evolução e desenvolvimento, criando ferramentas e recursos que visam integrar e apoiar essas pessoas, facilitando seu aprendizado e inclusão no ambiente escolar.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2009, p.29).

O panorama histórico que envolve a vida das pessoas que têm a síndrome de Down é um reflexo significativo das diferentes posturas e opiniões que existiram em relação à deficiência ao longo do tempo. Esse contexto também evidencia a progressão das políticas e das práticas que visam a promover a inclusão dessas pessoas na sociedade. Assim, é possível observar como as mudanças nas percepções e nas abordagens adotadas impactaram diretamente na forma como a sociedade acolhe e integra aqueles que vivem com essa condição. Durante o século dezenove, assim como nas primeiras décadas do século vinte, indivíduos que apresentavam a síndrome de Down eram, muitas vezes, vistos de forma peculiar, sendo comumente rotulados como artistas de circo ou, ainda, como sujeitos de análise para aqueles pesquisadores que manifestavam interesse no aprofundamento de estudos relacionados às condições genéticas. Essa percepção era reflexo do contexto social e científico da época. Elas costumavam ser representadas de maneira exagerada, como se fossem caricaturas, ou, por outro lado, se tornavam alvo de preconceitos que as denegria.

A partir da metade do século XX, um período específico da história, começou a emergir de maneira significativa uma série de movimentos voltados para a proteção e promoção dos direitos das pessoas que apresentam síndrome de Down, assim como aquelas que possuem outras deficiências. Esses movimentos tiveram como principal objetivo lutar pela igualdade e dignidade desses indivíduos na sociedade, buscando garantir que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados. As associações formadas por pais e familiares de indivíduos que possuem a síndrome de Down começaram a se reunir de maneira estruturada e a mobilizar esforços em prol de uma significativa melhoria nas condições de vida dessa população. Além disso, essas organizações estão engajadas na busca por um melhor acesso a serviços essenciais, como saúde e educação, que são fundamentais para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas com essa condição. Dessa forma, a luta desses grupos ocorre de forma coletiva, visando sensibilizar a sociedade e os órgãos públicos sobre as necessidades e direitos dessas pessoas e de suas famílias.

No entanto, as políticas e práticas em relação às pessoas com síndrome de Down variam enormemente de acordo com o país e a cultura. Em muitos países em desenvolvimento, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam barreiras significativas para a inclusão na sociedade, devido à falta de recursos e políticas que assegurem seus direitos. Por outro lado, em países desenvolvidos, tem havido avanços significativos na inclusão de pessoas com síndrome de Down, graças a leis antidiscriminatórias e a uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e diversidade.

A educação tem desempenhado um papel crucial no contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Até a década de 1970, a maioria das crianças com síndrome de Down era excluída do sistema educacional formal e recebia uma educação segregada em escolas especiais. No entanto, a partir da década de 1980, houve um movimento em direção à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Isso foi impulsionado pela pressão de pais e ativistas, que argumentavam que a inclusão educacional era crucial para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços na inclusão educacional, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam desafios significativos para obter acesso a uma educação de qualidade. Isso se deve em parte à falta de recursos e apoio adequados nas escolas, mas também a preconceitos e estereótipos que limitam as expectativas em relação às pessoas com síndrome de Down. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são subestimadas em relação às suas capacidades intelectuais e criativas, o que pode levar a uma limitação de oportunidades de aprendizagem.

Além da educação, o mercado de trabalho é outro aspecto importante do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Apesar dos avanços na legislação antidiscriminatória, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam dificuldades para encontrar emprego e para serem valorizadas como profissionais. Isso se deve em parte a preconceitos e estereótipos em relação à capacidade das pessoas com síndrome de Down em desempenhar determinadas funções.

No entanto, há exemplos de pessoas com síndrome de Down que têm alcançado sucesso em diferentes áreas profissionais, rompendo com as expectativas limitadas em relação às suas capacidades. Empresas e organizações têm começado a reconhecer o valor da diversidade e da inclusão, e a contratar pessoas com síndrome de Down, proporcionando-lhes a oportunidade de demonstrar seu potencial e contribuir para a sociedade.

A saúde é outro aspecto crucial do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. No passado, as pessoas com síndrome de Down tinham uma expectativa de vida significativamente reduzida, devido a complicações de saúde e à falta de acesso a cuidados médicos adequados. No

entanto, graças aos avanços na medicina e à maior conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down, a expectativa de vida tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que as instituições de ensino proporcionem um espaço inclusivo e receptivo, onde estudantes com síndrome de Down se sintam acolhidos e respaldados. Isso abrange o treinamento de docentes e profissionais da educação para que possam satisfazer as demandas particulares desses estudantes, ajustando o programa de estudos, empregando métodos de ensino inovadores e fomentando a integração social.

Além disso, é importante que haja recursos adequados disponíveis, como material didático adaptado, apoio de profissionais especializados, programas de intervenção precoce e suporte para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A participação e o envolvimento da família também são essenciais para o sucesso educacional dos alunos com síndrome de Down. As parcerias entre escola e família podem contribuir significativamente para o progresso e bem-estar desses alunos, além de promover uma maior compreensão e aceitação por parte da comunidade escolar.

A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e intelectual das pessoas que a possuem. No sistema educacional, temos visto avanços significativos na inclusão e apoio a indivíduos com síndrome de Down. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir que essas pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam todo o seu potencial.

Finalmente, é importante ressaltar a importância de se combater o preconceito e estereótipos em relação às pessoas com síndrome de Down. Todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dado o exposto, conclui-se que é fundamental que as políticas educacionais priorizem a inclusão e o suporte às necessidades específicas dos alunos com síndrome de Down, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Todos têm o direito de aprender e crescer, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M., & Ferreira, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.
- BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. *Assistiva – Tecnologia e Educação*. Porto Alegre. 2017. Disponível em: Acesso em: 3/11/2022.
- BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre -RS, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2010. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional das ações relativas às pessoas com necessidades especiais (org.). *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos – Cascavel: Edunioeste*, 2006, p. 15-56.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 03/11/ 2022.
- DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.
- DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3.ed. Edição do material Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.
- FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.
- GÓES, M. C. Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.; 51 REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (orgs.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUCRS), Porto Alegre / RS, 2006.
- MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

- MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: http://www.melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal= 8 & id_texto= 14025 & ação=matéria, acesso em 03/11/2022.
- PINSKY, J. (Org). 12 Faces do Preconceito. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MUSTACCHI, Zan. Qualquer casal pode gerar um filho com Síndrome de Down. In: Claudia Werneck (Org.). Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995, p. 73-88.
- SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento humano em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.
- SILVA, L.F; MORENO, J. C. A; JUSTINO, J. L; COTRIM, P. A; MATHIAS, V. R. Lazer, Educação e Teoria das Inteligências Múltiplas: Resultados Preliminares de um Estudo com Crianças e Pré-adolescentes,
- TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR

THE IMPORTANCE OF EDUCATORS IN THE HOSPITAL ENVIRONMENT



GIULIANNA GONZALEZ TEDESCO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação – USP (2007); Especialista em Pedagogia Hospitalar pelo Centro Universitário UNIFAVENI (2025); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Sergio Milliet

RESUMO

Este estudo analisa a relevância da pedagogia hospitalar no atendimento integral a crianças e adolescentes em processo de hospitalização, destacando sua contribuição para a continuidade educacional, para o bem-estar emocional e para a humanização do ambiente de saúde. A investigação demonstra que a presença do pedagogo no hospital não apenas garante o direito à educação, mas também cria condições para que o paciente mantenha vínculos afetivos, sociais e cognitivos durante o tratamento. A atuação pedagógica, articulada com a equipe multidisciplinar e com a família, favorece a adaptação à rotina hospitalar, reduz impactos psicológicos negativos, estimula a autonomia e fortalece a autoestima, configurando-se como elemento essencial no processo de recuperação integral. Ao integrar práticas lúdicas, educativas e afetivas ao cuidado clínico, a pedagogia hospitalar transforma a experiência da internação em um percurso mais acolhedor, significativo e respeitoso, reafirmando a importância de políticas públicas que assegurem sua implementação em todos os contextos de atenção pediátrica.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar; Educação Inclusiva; Humanização; Criança Hospitalizada; Cuidado Integral.

ABSTRACT

This study analyzes the relevance of hospital pedagogy in the comprehensive care of children and adolescents undergoing hospitalization, highlighting its contribution to educational continuity, emotional well-being, and the humanization of the healthcare environment. The research demonstrates that the presence of educators in hospitals not only guarantees the right to education but also creates conditions for patients to maintain emotional, social, and cognitive bonds during treatment. Pedagogical activities, coordinated with the multidisciplinary team and the family, facilitate adaptation to the hospital routine, reduce negative psychological impacts, stimulate autonomy, and strengthen self-esteem, making them an essential element in the comprehensive recovery process. By integrating playful, educational, and affective practices into clinical care, hospital pedagogy transforms the hospitalization experience into a more welcoming, meaningful, and respectful journey, reaffirming the importance of public policies that ensure its implementation in all pediatric care contexts.

Keywords: Hospital Pedagogy; Inclusive Education; Humanization; Hospitalized Children; Comprehensive Care.

INTRODUÇÃO

A hospitalização de crianças e adolescentes representa um momento de grande impacto em suas vidas, pois rompe rotinas, interrompe o vínculo escolar e provoca alterações físicas, emocionais e sociais que influenciam diretamente seu desenvolvimento global.

Nesse contexto, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar assume uma importância crescente, ao oferecer suporte que ultrapassa o ensino formal e contribui para a saúde integral do paciente.

A presença desse profissional garante a continuidade dos processos de aprendizagem, previne atrasos cognitivos e proporciona um ambiente mais acolhedor, humanizado e estimulante, amenizando os efeitos negativos da internação, como o isolamento social, o medo, a ansiedade e a perda de referenciais cotidianos.

A pedagogia hospitalar emerge, portanto, como uma prática que articula educação e cuidado, reforçando o direito à educação mesmo em condições adversas e contribuindo para o bem-estar emocional e para a qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Partindo dessa realidade, o objetivo geral deste estudo é analisar a importância do pedagogo no ambiente hospitalar, compreendendo os impactos de sua atuação no desenvolvimento educacional, social e emocional de pacientes pediátricos internados.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se três objetivos específicos: identificar as principais funções e responsabilidades do pedagogo no hospital; compreender os efeitos da hospitalização sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pacientes, relacionando-os à necessidade da intervenção pedagógica; e examinar estratégias pedagógicas utilizadas para garantir

a continuidade da aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos escolares durante o período de internação.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se no fato de que o processo de hospitalização pode causar perdas significativas na formação da criança ou adolescente, levando a atraso escolar, diminuição do estímulo intelectual, sofrimento emocional e sensação de desamparo. Além disso, a educação é direito constitucional e sua garantia não deve ser interrompida por motivos de enfermidade.

O pedagogo hospitalar desempenha, assim, um papel decisivo na humanização do cuidado, na promoção da autoestima, no alívio de tensões psicológicas e na manutenção de uma rotina educativa adaptada às condições clínicas dos pacientes.

Essa intervenção, que articula práticas pedagógicas, lúdicas e afetivas, colabora com médicos, psicólogos, assistentes sociais e equipes de enfermagem, tornando-se essencial para uma assistência integral.

Para desenvolver a reflexão proposta, este estudo adotará a metodologia de revisão de literatura, buscando analisar, comparar e sintetizar produções científicas que abordem a pedagogia hospitalar e a atuação do pedagogo nesse cenário.

A opção por essa metodologia se justifica pela necessidade de compreender o estado atual do conhecimento, identificar contribuições teóricas relevantes e mapear práticas já consolidadas, permitindo fundamentar as discussões com base em evidências

. Serão incluídas publicações entre 2010 e 2025, tais como artigos científicos, livros, dissertações e teses que tratem diretamente da educação em ambiente hospitalar, da humanização do cuidado e da atuação pedagógica em espaços não escolares.

Serão consideradas produções disponíveis na íntegra e publicadas em português, inglês ou espanhol. Serão excluídos materiais repetidos, textos opinativos sem base científica, documentos incompletos e estudos que não tratem especificamente da prática pedagógica no hospital.

As buscas ocorrerão em bases como SciELO, Google Scholar, ERIC, CAPES Periódicos, PePSIC, Biblioteca Virtual em Saúde e repositórios institucionais de universidades públicas. Dessa forma, o estudo pretende oferecer uma compreensão ampla e fundamentada sobre a relevância do pedagogo hospitalar, destacando seu papel transformador no processo de cuidado e recuperação de crianças e adolescentes.

DESENVOLVIMENTO

A continuidade da educação no ambiente hospitalar representa um eixo estruturante na promoção da saúde integral de crianças e adolescentes que enfrentam processos de adoecimento, especialmente aqueles submetidos a internações prolongadas.

A ruptura abrupta da rotina escolar produz impactos que extrapolam o campo cognitivo, alcançando dimensões emocionais, sociais e identitárias.

Quando a criança é afastada da escola e de sua rede de convivência, ocorre não apenas uma suspensão do aprendizado formal, mas também uma quebra significativa em sua percepção de pertencimento, autonomia e desenvolvimento global.

Esse vazio experiencial pode culminar em sentimentos de ansiedade, desorientação, regressão comportamental e diminuição da autoestima, elementos que, segundo Fonseca (2002; 2003), tendem a comprometer inclusive a adesão ao tratamento médico. Nesse cenário, a figura do pedagogo hospitalar emerge como agente central na reconstrução da normalidade subjetiva do aluno-paciente, oferecendo suporte educativo, emocional e social.

O pedagogo hospitalar atua de forma diferenciada em relação ao professor da escola regular. Sua prática precisa ser continuamente adaptada ao contexto clínico e às condições físicas, emocionais e cognitivas apresentadas pela criança.

A intervenção pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos curriculares; ela integra práticas lúdicas, atividades artísticas, jogos educativos e metodologias de mediação afetiva capazes de mobilizar interesse e engajamento mesmo em situações de fragilidade. Essa atuação exige sensibilidade para reconhecer que o ritmo de aprendizagem sofre interferências diretas de fatores como dor, fadiga, uso de medicações, limitações motoras e variáveis emocionais.

Assim, o pedagogo contribui para preservar a continuidade formativa, adaptando objetivos e procedimentos ao estado clínico do aluno, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira inclusiva, digna e humanizada (Brasil, 2002).

Ao manter atividades escolares no ambiente hospitalar, cria-se uma atmosfera de estabilidade e previsibilidade que contrasta com o ambiente incerto e, por vezes, assustador da hospitalização.

A manutenção da rotina pedagógica funciona como um eixo regulador das emoções, facilitando a organização interna da criança, favorecendo sua sensação de competência e preservando seu vínculo com a identidade estudantil. Pesquisas demonstram que essa continuidade promove melhora no humor, redução de quadros ansiosos e sentimentos de maior esperança durante o tratamento (Brasil, 1995; Silva, 2012). O ato de estudar, mesmo que por curtos períodos, devolve ao paciente a percepção de que sua vida continua em movimento.

O papel do pedagogo hospitalar também se estende à mediação emocional e à construção de vínculos afetivos significativos. Ao proporcionar um espaço de escuta sensível e acolhedora, ele atua na redução da angústia, do medo e do isolamento característicos da internação. Muitos alunos expressam suas emoções por meio de desenhos, escrita, brincadeiras ou conversas espontâneas durante as atividades escolares.

O pedagogo utiliza esses momentos para auxiliar a criança a organizar seus sentimentos, transformando a experiência do hospital em algo menos hostil (Rodrigues, 2012). Esse cuidado emocional de base pedagógica, ainda que não terapêutico no sentido clínico, contribui substancialmente para o equilíbrio psicológico, funcionando como instrumento de humanização hospitalar.

A interação com a família é outro componente essencial da prática pedagógica hospitalar. O processo de adoecimento infantil produz abalos significativos na dinâmica familiar, gerando incertezas, medos e fragilidades emocionais.

O pedagogo orienta os familiares sobre a importância da manutenção dos vínculos educacionais, oferece estratégias para apoiar o filho e média a comunicação entre escola de origem, hospital e família. Esse suporte reduz tensões e fortalece redes colaborativas, promovendo maior engajamento na recuperação da criança (Silva, 2012). Além disso, a participação familiar reforça o entendimento de que o processo pedagógico é parte essencial da terapêutica integral.

A articulação entre a educação e a saúde, mediada pelo pedagogo, produz benefícios também para a equipe multiprofissional.

O profissional da educação contribui com informações sobre a rotina cognitiva da criança, seus interesses, estilos de aprendizagem e níveis de funcionamento intelectual, auxiliando a equipe médica e psicológica na formulação de estratégias mais humanizadas de cuidado. Essa troca interdisciplinar fortalece a visão sistêmica do tratamento e promove práticas mais integradoras (Fonseca, 2002). O pedagogo, assim, assume papel estratégico na construção de pontes entre dimensões historicamente dissociadas.

Nos últimos anos, a literatura acadêmica tem aprofundado ainda mais essa discussão, destacando novas dimensões do trabalho pedagógico nesse ambiente. Cantoni (2021) enfatiza que a pedagogia hospitalar se consolidou como um campo profissional emergente que exige competências específicas, destacando a importância de políticas de formação continuada.

Coelho, Souza e Malheiro (2022) discutem as funções contemporâneas do pedagogo hospitalar e os obstáculos enfrentados na prática, como a falta de recursos, a ausência de diretrizes claras em algumas instituições e o desafio de integrar currículos escolares aos limites impostos pelo tratamento clínico.

Hipólito e Alves (2022), por sua vez, destacam que o papel do pedagogo ultrapassa o domínio cognitivo e envolve ações profundas de acolhimento, recepção, escuta e modulação emocional, contribuindo para o bem-estar integral do aluno.

Sena Neto e Nardi (2023) refletem sobre os dilemas éticos e metodológicos enfrentados na educação hospitalar, apontando para a necessidade de ampliar a pesquisa, a regulamentação e a visibilidade dessa prática.

Dal Col, Ribeiro e Stein (2023) apresentam estudos de caso que evidenciam a importância das intervenções pedagógicas personalizadas na melhora da adesão ao tratamento, demonstrando que a motivação escolar pode impulsionar a cooperação da criança com procedimentos médicos.

Mais recentemente, Oliveira, Santos Neto e Almeida (2024) abordam a educação hospitalar sob o prisma da inclusão, reforçando que ela garante o direito fundamental à educação para pacientes em tratamentos longos, como câncer, doenças crônicas autoimunes ou reabilitações complexas, evitando atrasos educacionais significativos e promovendo equidade.

Todos esses estudos contemporâneos reafirmam que a pedagogia hospitalar não constitui apenas um serviço complementar, mas um componente estruturante da atenção integral à saúde.

Ela atua na promoção do desenvolvimento humano em condições adversas, reduzindo impactos emocionais, preservando vínculos identitários e garantindo que a criança continue sendo sujeito ativo do seu próprio processo educativo, mesmo durante a doença. O pedagogo, ao traduzir conhecimento em esperança e aprendizagem em potência existencial, auxilia no enfrentamento da dor e no fortalecimento da subjetividade infantil.

Em síntese, a expansão da educação hospitalar revela que a presença do pedagogo no hospital não apenas preserva o direito à educação, mas humaniza a experiência do cuidado, fortalece a autonomia do aluno, contribui para o equilíbrio emocional e se articula diretamente com o processo terapêutico.

Além de garantir a continuidade escolar, sua intervenção transforma o ambiente hospitalar em espaço de criação, afeto, descoberta e resistência diante das adversidades. Trata-se, portanto, de um pilar indispensável para a saúde integral e para a dignidade da criança e do adolescente em tratamento médico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a pedagogia hospitalar evidencia que sua presença no ambiente de saúde ultrapassa a mera continuidade escolar, configurando-se como parte essencial do cuidado integral oferecido às crianças e adolescentes hospitalizados.

A educação, nesse contexto, revela-se como instrumento de vida, de preservação da subjetividade e de fortalecimento emocional, permitindo que o paciente mantenha laços com sua identidade, com seus projetos de futuro e com sua rotina social mesmo diante da ruptura causada pela doença.

A atuação do pedagogo hospitalar demonstra que aprender, brincar, criar e expressar-se são dimensões fundamentais da existência humana que não podem ser suspensas pela hospitalização.

Ao oferecer atividades pedagógicas adaptadas, esse profissional contribui para a construção de um ambiente mais leve, afetivo e esperançoso, reduzindo sentimentos de medo, solidão e ansiedade, e favorecendo a participação ativa do paciente em seu próprio processo de recuperação. A educação, nesse cenário, transforma-se em espaço de acolhimento, proteção emocional e continuidade simbólica da vida cotidiana.

Além disso, a pedagogia hospitalar reforça a importância de enxergar o paciente como sujeito de direitos e não apenas como destinatário de cuidados clínicos.

A criança hospitalizada mantém necessidades cognitivas, sociais e afetivas que exigem atenção constante, e o pedagogo torna-se mediador fundamental entre essas necessidades e o ambiente hospitalar. Sua atuação promove a criação de vínculos, incentiva a autonomia, fortalece a autoestima e resgata o senso de pertencimento, elementos indispensáveis para o bem-estar e para a recuperação global do indivíduo.

O trabalho integrado entre pedagogo, equipe multidisciplinar e família revela-se indispensável para a construção de um atendimento verdadeiramente humanizado.

Quando profissionais de diferentes áreas se articulam de maneira eficiente, a experiência da hospitalização torna-se menos traumática e mais acolhedora, permitindo que a criança encontre suporte em todas as dimensões de sua vida. Essa cooperação favorece a continuidade do desenvolvimento escolar e emocional, facilita o retorno à escola após a alta e reforça a importância da rede de apoio na vida do paciente.

Outro aspecto relevante é a capacidade da pedagogia hospitalar de transformar o próprio ambiente hospitalar, inserindo nele elementos de criatividade, ludicidade e esperança. O hospital deixa de ser exclusivamente um espaço de procedimentos médicos e passa a incorporar práticas sensíveis que valorizam a expressão, o diálogo e o cuidado com a subjetividade.

Essa mudança contribui para um modelo de atendimento mais humano, sensível e centrado no paciente, ampliando o impacto positivo do tratamento.

Por fim, torna-se evidente que a pedagogia hospitalar deve ser fortalecida como política pública, assegurando sua presença em todos os serviços de saúde que atendem crianças e adolescentes. Investir nesse campo significa garantir que nenhum paciente tenha sua trajetória educacional interrompida pela doença e que todos tenham acesso a experiências significativas que promovam desenvolvimento, dignidade e qualidade de vida.

A educação no hospital é, portanto, um compromisso ético com a infância e com o direito à continuidade da vida, mesmo em meio às adversidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. S.; SILVA, N. **Pedagogia Hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. 192 p. ISBN 978-85-61346-54-6.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Resolução nº 41, de outubro de 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CANTONI, Vanessa. **Pedagogia hospitalar: reflexões sobre um novo campo de atuação para o pedagogo**. 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – União Católica do Sudoeste (UCS). Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/8902>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- CARVALHO, V. A. K. F.; PETRILLI, A. S.; COVIC, A. N. **Educação Infantil na Escola Hospitalar: a construção dos saberes escolares**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2015.
- COELHO, Antonia Ediele de F.; SOUZA, Carlos Alberto Rodrigues de; MALHEIRO, João Manoel da Silva. **A atuação do pedagogo em ambiente hospitalar**. *Cadernos da Pedagogia*, v. 16, n. 36, p. 95–106, 2022.
- DAL COL, Marcela de Menezes; RIBEIRO, Caroline Pereira; STEIN, Maria Rita Klein. **Pedagogia hospitalar: um aluno, um caso**. *Revista Guará*, v. 6, n. 10, 2023. DOI: 10.30712/guara.v6i10.16174.

- FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCO, Priscila de Fátima Pereira; SELAU, Bento. **A atuação do pedagogo no ambiente hospitalar: algumas reflexões**. *Revista Liberato*, v. 12, n. 18, p. 177–184, 2013.
- HIPÓLITO, Ingridy Bianca da Silva; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. **A atuação do pedagogo dentro do ambiente hospitalar: o papel do pedagogo além da sala de aula**. *ID On-line: Revista de Psicologia*, v. 15, n. 57, 2022.
- OLIVEIRA, Lídia Roberta da Silva; SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos; ALMEIDA, Danusa Mendes. **A pedagogia hospitalar como promotora da inclusão: uma análise da atuação do educador**. *Educere et Educare*, v. 19, n. 48, p. 119–141, 2024. DOI: 10.48075/educare.v19i48.31258.
- RODRIGUES, J. M. C. **Classes hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wake Editora, 2012.
- SANTOS, Lucas da Silva; SOUSA, Tânia Maria Santos de. **O pedagogo e o processo de humanização do ambiente hospitalar**. *Textura*, v. 8, n. 14, p. 52–58, 2017.
- SENA NETO, Bernardino Galdino de; NARDI, Gislaine Moraes. **Pedagogia hospitalar: dilemas e perspectivas da atuação do pedagogo no ambiente hospitalar**. *Revista Faculdade FAMEN*, v. 4, n. 2, p. 1–20, 2023. DOI: 10.36470/famen.2023.r4a13.
- SERRA, Valéria Lima Borges; OLIVEIRA, Maraiz Gonçalves de. **Pedagogia hospitalar: as possibilidades de atuação do pedagogo em diferentes contextos escolares e seus desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- SILVA, A. **O papel do pedagogo no ambiente hospitalar**. Brasil Escola, 2012.
- SOUSA, Alanne Cruz; TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Pedagogia hospitalar: a relevância da atuação do pedagogo**. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 3, p. 241–259, 2017. DOI: 10.18764/2358-4319.v10n3p241-259.

O DUPLO SILENCIAMENTO: ESTUDANTES AUTISTAS E LGBTQIAP+ NA ESCOLA

DOUBLE SILENCING: AUTISTIC AND LGBTQIAP+ STUDENTS IN SCHOOL



GREGÓRIO SANTIAGO MOREIRA DE ARRUDA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2023); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Profa. Luzia Godoy

RESUMO

Este artigo analisa a realidade de estudantes que ocupam simultaneamente os marcadores da neurodiversidade e da dissidência sexual e de gênero, enfrentando o duplo silenciamento no espaço escolar. Com base em uma abordagem interseccional, teórico-crítica e multidisciplinar, o texto evidencia como a invisibilidade estrutural desses sujeitos compromete sua permanência e bem-estar nas instituições de ensino. A partir de revisão bibliográfica e estudos de caso, reflete-se sobre a negligência das políticas públicas e da formação docente frente à complexidade das demandas desses estudantes. O trabalho propõe caminhos pedagógicos para romper esse silenciamento e construir práticas escolares mais inclusivas e interseccionais.

Palavras-chave: Autismo; LGBTQIAP+; Interseccionalidade; Inclusão escolar; Formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the reality of students who simultaneously occupy the markers of neurodiversity and sexual and gender dissidence, facing double silencing in the school environment. Based on an

intersectional, theoretical-critical, and multidisciplinary approach, the text highlights how the structural invisibility of these subjects compromises their permanence and well-being in educational institutions. Based on a literature review and case studies, it reflects on the neglect of public policies and teacher training in the face of the complexity of these students' demands. The work proposes pedagogical paths to break this silencing and build more inclusive and intersectional school practices.

Keywords: Autism; LGBTQIAP+; Intersectionality; School inclusion; Teacher training.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, as discussões sobre inclusão escolar têm avançado de forma significativa nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à presença de estudantes com deficiência e à valorização da diversidade cultural. No entanto, essas pautas ainda caminham de forma isolada e fragmentada, raramente integrando os múltiplos marcadores sociais que atravessam os sujeitos escolares. Pouco se discute, por exemplo, sobre as realidades daqueles que vivenciam simultaneamente a neurodiversidade e a dissidência sexual e de gênero — estudantes autistas que também fazem parte da comunidade LGBTQIAP+. Trata-se de uma intersecção de identidades que desafia as práticas pedagógicas tradicionais e revela os limites de um modelo de inclusão que não considera as múltiplas camadas da exclusão social.

Este artigo propõe-se, assim, a discutir a condição desses estudantes que ocupam uma posição social marcada por um duplo silenciamento no cotidiano escolar: por um lado, pela condição neurodivergente, frequentemente reduzida a uma lógica biomédica que ignora a subjetividade dos sujeitos autistas; por outro, pelas vivências dissidentes de gênero e sexualidade, ainda alvo de preconceito, invisibilização e controle normativo dentro das instituições educativas.

Esses estudantes enfrentam, cotidianamente, formas de exclusão que não são apenas estruturais, mas também simbólicas e subjetivas. Suas presenças costumam ser lidas como incômodas, suas expressões interpretadas como inadequadas e suas necessidades ignoradas ou patologizadas. O resultado é uma experiência escolar permeada por solidão, falta de pertencimento, evasão emocional e, em muitos casos, abandono escolar.

Partindo de uma perspectiva crítica, interseccional e multidisciplinar, o presente estudo articula contribuições teóricas de autoras como Kimberlé Crenshaw, que formula o conceito de interseccionalidade como ferramenta analítica para compreender as sobreposições de opressão; Stuart Hall, cujos estudos sobre representação e identidade contribuem para a leitura da marginalização simbólica desses corpos e modos de existência; e Boaventura de Sousa Santos, cuja

crítica à epistemologia do norte global ajuda a desnaturalizar os modos como a escola produz e reproduz a norma.

Ao reunir revisão bibliográfica e observações de práticas escolares na rede pública municipal de São Paulo, o artigo pretende dar visibilidade a sujeitos cujas experiências são geralmente apagadas ou tratadas de forma secundária nas discussões sobre inclusão. A invisibilidade desses estudantes não se dá pela ausência de sua existência, mas pela incapacidade das políticas públicas e das formações docentes de enxergá-los como sujeitos múltiplos, complexos e legítimos.

Dessa forma, o artigo não apenas denuncia o apagamento desses corpos e vivências, mas também propõe caminhos pedagógicos possíveis: estratégias de escuta ativa, formação docente com perspectiva interseccional, acolhimento institucional e criação de ambientes escolares que respeitem as singularidades de cada sujeito. O objetivo é contribuir com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, em que os direitos e as subjetividades de estudantes autistas LGBTQIAP+ sejam reconhecidos, valorizados e protegidos — não como exceção, mas como parte constitutiva do projeto democrático e plural que a educação pública deve perseguir.

O DUPLO SILENCIAMENTO: INTERSECCIONALIDADE ENTRE NEURODIVERSIDADE E DISSIDÊNCIA DE GÊNERO

A invisibilização de estudantes autistas e LGBTQIAP+ nas escolas ocorre por meio de mecanismos sutis, arraigados e frequentemente naturalizados. Trata-se de um apagamento que se estrutura tanto nos discursos pedagógicos quanto nas práticas institucionais, sustentado por uma cultura escolar marcada pela normatividade — seja ela cognitiva, comunicacional, comportamental, afetiva ou de gênero. Nesse contexto, a intersecção entre neurodiversidade e dissidência sexual e de gênero não é apenas ignorada: ela é sistematicamente neutralizada, deslegitimada e convertida em ruído dentro de um modelo escolar que ainda opera sob lógicas de padronização.

O modelo biomédico hegemônico que rege a compreensão do autismo nas escolas públicas e nos materiais de formação docente muitas vezes reduz os sujeitos autistas a uma série de sintomas, déficits e desajustes comportamentais. Essa visão, centrada na patologização, tende a anular a subjetividade, a agência e as dimensões afetivas desses estudantes. Quando um estudante autista também expressa uma identidade de gênero dissidente ou uma orientação sexual não normativa, esse corpo torna-se ainda mais ilegível para os parâmetros da escola — que hesita, silencia, desloca ou mesmo corrige tais expressões em nome da "normalização".

Simultaneamente, corpos, afetos e expressões de gênero dissidentes são regulados por normas cisheteronormativas que atuam cotidianamente nas interações escolares. Desde a divisão binária de banheiros até a ausência de representatividade nos materiais didáticos, a escola reforça, muitas vezes de maneira inconsciente, um ideal de sujeito escolar que é branco, neuro típico, cisgênero e

heterossexual. Esse ideal é imposto como universal, ao passo que tudo o que dele se desvia é tratado como exceção, problema ou “caso especial”.

Kimberlé Crenshaw (2002), ao cunhar o conceito de interseccionalidade, propôs uma ferramenta teórica essencial para compreender a forma como sistemas de opressão — como o capacitismo, o sexismo, a LGBTfobia e o racismo — se sobrepõem e se retroalimentam. No contexto escolar, essa sobreposição se traduz em práticas de exclusão múltiplas, que afetam de forma distinta estudantes que não se encaixam nas normas dominantes. Ao pensar em estudantes autistas LGBTQIAP+, lidamos com sujeitos que experienciam, simultaneamente, o capacitismo institucionalizado e a marginalização sexual e de gênero — e que, por isso, demandam abordagens educativas que não apenas reconheçam essa complexidade, mas que sejam capazes de agir sobre ela de forma ética, crítica e transformadora.

No entanto, as escolas públicas municipais, mesmo quando avançam em algumas diretrizes voltadas à inclusão de estudantes com deficiência ou à promoção da diversidade sexual e de gênero, o fazem por caminhos separados, como se essas dimensões pudessem ser isoladas no cotidiano. As políticas de inclusão, por vezes, reduzem os estudantes autistas a um conjunto de intervenções psicopedagógicas centradas em habilidades cognitivas e sociais, sem espaço para considerar o impacto das vivências de identidade e sexualidade. Por outro lado, as ações voltadas à diversidade de gênero e sexualidade são muitas vezes pensadas para adolescentes verbalmente fluentes, com acesso a códigos culturais específicos, ignorando completamente as particularidades das infâncias e juventudes neurodivergentes.

Essa dissociação impacta diretamente na prática docente. As formações continuadas ainda tratam os marcadores de diferença de forma compartimentalizada, sem promover o cruzamento entre eles, o que contribui para a **fragmentação das ações pedagógicas**. Na prática, isso se reflete na dificuldade dos professores em reconhecer estudantes autistas LGBTQIAP+ em sua totalidade — sendo frequentemente reduzidos a um único marcador identitário. Ou são vistos apenas como “alunos com TEA”, desconsiderando suas expressões afetivas e de gênero; ou são lidos apenas como “alunos LGBTQIAP+”, sem levar em conta suas especificidades comunicacionais e sensoriais. Essa cisão impede a construção de vínculos significativos e a formulação de estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Além disso, a própria lógica escolar de avaliação e disciplina tende a penalizar comportamentos considerados “inadequados”, “excêntricos” ou “confusos”, sem considerar que tais expressões podem estar diretamente relacionadas às formas singulares de estar no mundo características de sujeitos neurodivergentes. Quando essas expressões se entrelaçam com afetos LGBTQIAP+, o risco de medicalização, isolamento, repressão ou invisibilidade se intensifica. Isso gera impactos diretos no desenvolvimento acadêmico, emocional e social desses estudantes, que muitas vezes carregam traumas oriundos da escola ao longo de suas vidas.

Portanto, falar em duplo silenciamento não é uma metáfora: é uma realidade concreta, vivida por estudantes que aprendem, desde cedo, que precisam esconder partes de si para serem aceitos. Romper com esse ciclo exige não apenas reconhecer a interseccionalidade como conceito, mas traduzi-la em práticas educativas cotidianas — que escutem, respeitem e legitimem os múltiplos modos de existência presentes no espaço escolar.

ESCOLA E EXCLUSÃO: ENTRE SILÊNCIOS INSTITUCIONAIS E BARREIRAS ATITUDINAIS

A cultura escolar, mesmo quando marcada por discursos de inclusão, frequentemente reproduz práticas que excluem, silenciam e marginalizam. Essa exclusão ocorre por meio de mecanismos explícitos — como o bullying, a segregação em salas “especiais” ou a recusa em usar o nome social de estudantes trans — e também por formas sutis e estruturais, como a omissão curricular, o apagamento simbólico e o desinteresse institucional diante de expressões identitárias que escapam à norma.

Estudantes autistas LGBTQIAP+ vivenciam esse processo de forma ainda mais aguda. Suas subjetividades raramente encontram espaço de escuta, acolhimento ou visibilidade no ambiente escolar. A ausência de representações positivas de pessoas neurodivergentes e LGBTQIAP+ nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos espaços simbólicos da escola contribui para que esses sujeitos não se reconheçam como parte legítima da comunidade escolar. São alunos que, desde cedo, aprendem que precisam “se ajustar”, “se controlar” ou “não chamar atenção” para sobreviver à rotina escolar.

Nesse contexto, o currículo oculto — entendido como o conjunto de normas, valores, silêncios e expectativas transmitidos informalmente no cotidiano escolar — exerce um papel decisivo. Ele age como força normativa que define quem pode falar, existir e pertencer, e quem deve se calar, esconder ou adaptar-se. Tal currículo reforça estigmas que associam a neuro divergência a déficits e as dissidências sexuais e de gênero à anormalidade ou ao desvio. A expectativa implícita é de conformidade: comportar-se como os outros, aprender como os outros, desejar como os outros — e, se não for possível, ao menos fingir.

A falta de preparo dos profissionais da educação acentua esse cenário de exclusão. Professores frequentemente relatam não saber como lidar com alunos autistas, sobretudo quando esses estudantes desafiam simultaneamente normas de gênero e sexualidade. Há um desconhecimento generalizado sobre os modos de comunicação, sensorialidade e socialização de pessoas neurodivergentes, aliado a uma resistência — muitas vezes velada — em discutir questões LGBTQIAP+ na escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A combinação dessas lacunas gera um ambiente pouco responsivo, em que as especificidades desses estudantes não são vistas como singularidades legítimas, mas como “problemas” a serem resolvidos ou evitados.

Além disso, os materiais didáticos adotados pelas escolas municipais raramente incluem representações que fujam ao padrão neuro típico, cisgênero, heterossexual e branco. Quando abordam a diversidade, o fazem de forma genérica ou higienizada, sem tensionar os marcadores de diferença. A escola, nesse contexto, assume o papel descrito por Michel Foucault (1999): um espaço de vigilância e disciplina, onde a diferença não é acolhida, mas vigiada, corrigida e, em última instância, silenciada ou medicalizada.

É fundamental compreender que essa exclusão não se limita às interações interpessoais. Ela é estrutural. A inexistência de protocolos interseccionais, o despreparo das equipes gestoras, a fragmentação das políticas públicas e a ausência de articulação entre os diferentes setores que compõem a escola (pedagógico, administrativo, saúde mental, assistência social) criam um cenário em que o sofrimento psíquico e a evasão escolar deixam de ser exceção e tornam-se recorrência. Crianças e adolescentes que vivem esse duplo apagamento enfrentam uma trajetória marcada por retraimentos, silenciamentos e rupturas subjetivas.

A formação dos profissionais da educação, por sua vez, permanece limitada e compartimentalizada. Os cursos de pedagogia e licenciaturas ainda tratam temas como deficiência, diversidade sexual e relações étnico-raciais como conteúdos periféricos, muitas vezes restritos a disciplinas optativas ou eventos pontuais. Não há uma integração efetiva entre esses saberes e a prática docente cotidiana. O resultado é uma formação que não prepara o professor para o enfrentamento das múltiplas normatividades que atravessam a sala de aula. Quando confrontados com estudantes que expressam diferenças que não cabem nos esquemas binários — seja na cognição, na linguagem, na afetividade ou na expressão de gênero — muitos educadores respondem com insegurança, omissão ou mesmo exclusão involuntária.

Nas escolas da rede municipal de São Paulo, documentos como a Política Municipal de Educação em Direitos Humanos (2019) e o Currículo da Cidade (2017) representam importantes avanços normativos. Tais diretrizes propõem uma educação pautada na justiça social, nos direitos humanos e no respeito à diversidade. No entanto, sua implementação ainda encontra fortes resistências culturais e institucionais, especialmente quando se trata de promover a interseccionalidade de marcadores sociais como deficiência, sexualidade e gênero.

Além disso, a escassez de materiais didáticos acessíveis e inclusivos, a ausência de apoio técnico-pedagógico especializado e a falta de espaços formativos contínuos para o debate sobre interseccionalidade impedem que essas políticas avancem da teoria para a prática. A formação, quando existe, muitas vezes ocorre de forma fragmentada e esporádica, sem continuidade ou conexão com as realidades vividas nas escolas. É preciso reconhecer que não basta incluir essas temáticas em documentos oficiais: é necessário operacionalizá-las no cotidiano escolar, oferecendo tempo, recursos, suporte e, sobretudo, escuta aos profissionais da educação.

Superar esse cenário exige um esforço coletivo, articulado e comprometido com a construção de uma escola que não apenas tolere, mas valorize a diferença. E isso passa, necessariamente, por repensar a formação docente, os instrumentos pedagógicos e a própria cultura institucional das escolas. O direito à educação só será pleno quando a escola for capaz de acolher, escutar e legitimar todas as formas de existência, inclusive aquelas que insistem em transbordar os limites do que se convencionou chamar de “normal”.

POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA INTERSECCIONAL E ANTINORMATIVA

Apesar do cenário adverso marcado por silenciamentos e exclusões estruturais, é possível vislumbrar caminhos potentes para a construção de uma escola que acolha, escute e legitime os corpos, vozes e afetos de estudantes autistas LGBTQIAP+. O primeiro passo para esse movimento é reconhecer que a inclusão não se esgota na presença física do estudante em sala de aula, nem na mera adaptação de avaliações. Inclusão real exige transformações estruturais e simbólicas profundas, ancoradas em um compromisso ético com a pluralidade das existências e com a desestabilização das normatividades que regem o cotidiano escolar.

Uma pedagogia interseccional pressupõe, antes de tudo, o deslocamento do olhar do professor e da escola em direção a uma escuta radical — uma escuta que não apenas ouve, mas se deixa afetar e se reorganiza a partir das múltiplas formas de ser, aprender, comunicar e existir que adentram o espaço educativo. Isso implica a superação das lógicas capacitistas, cisgêneras, heteronormativas e neuro típicas que historicamente constituem a escola como uma instituição de controle, normalização e exclusão.

Tal pedagogia precisa partir da valorização das singularidades, não como exceções a serem toleradas, mas como expressões legítimas da diversidade humana. Projetos pedagógicos que incorporem narrativas pessoais, rodas de conversa, produções artísticas, uso de tecnologias assistivas e linguagens não verbais abrem espaço para que estudantes neurodivergentes e LGBTQIAP+ possam se expressar com autonomia e segurança. Estratégias como o uso de suportes visuais, mapas afetivos, diários sensoriais, dramatizações e criação de zines, por exemplo, têm se mostrado eficazes na promoção de pertencimento e engajamento, especialmente entre estudantes que não se comunicam prioritariamente por meios verbais diretos.

Na rede municipal de São Paulo, algumas experiências vêm se destacando por sua força política e poética. Escolas que organizam clubes de leitura sobre diversidade, oficinas de escrita criativa com perspectiva decolonial, saraus interseccionais, grupos de acolhimento para estudantes neurodivergentes, atividades com coletivos LGBTQIAP+ e ações em datas como o 2 de abril (Dia Mundial da Conscientização do Autismo) ou o 17 de maio (Dia Internacional de Combate à LGBTfobia) têm demonstrado que é possível construir espaços seguros e potentes dentro da escola pública — desde que haja escuta, planejamento e vontade política.

Mais do que implementar eventos pontuais, essas práticas precisam estar enraizadas em uma pedagogia do cotidiano, transversalizada nos planejamentos, avaliações, interações e nas relações institucionais. Isso significa, por exemplo, garantir o uso do nome social de crianças trans, mesmo que não tenham retificação de registro civil; respeitar os momentos de regulação sensorial dos estudantes autistas sem patologizá-los; não exigir comportamentos padronizados como critério de participação; reconhecer múltiplos modos de leitura e escrita; acolher as pausas, os silêncios, os gestos e os modos próprios de afeto e vínculo.

Para que isso aconteça, é fundamental investir em uma formação docente crítica e contínua, que dialogue com os estudos da deficiência (sob a perspectiva dos direitos e não do déficit), com a teoria queer, com os feminismos interseccionais e com os saberes produzidos por educadores e ativistas neurodivergentes e LGBTQIAP+ nas periferias e territórios populares. Essa formação deve partir das realidades concretas dos educadores, mas também tensionar suas práticas, seus paradigmas e seus repertórios, deslocando o foco da “inclusão do outro” para a transformação coletiva da própria escola.

Mais do que aceitar a diferença, é preciso celebrar a multiplicidade dos modos de ser, aprender e amar — e transformar a escola num espaço de reexistência, onde viver a própria identidade não seja motivo de medo ou vergonha, mas de reconhecimento e potência. A construção de uma pedagogia interseccional e antinormativa é, antes de tudo, um ato político, que exige coragem para romper com a tradição da homogeneidade e compromisso com uma educação que acolha a complexidade da vida em toda sua diversidade.

Como destaca bell hooks, ensinar é um ato de amor e liberdade. E, para que esse amor seja de fato emancipador, ele precisa ser atento às dores invisíveis, aos silêncios impostos e às identidades que ainda não puderam florescer dentro da escola. O desafio que se impõe, portanto, é construir um fazer pedagógico que não apenas abra espaço para a diversidade, mas que transforme radicalmente as estruturas que historicamente produziram a exclusão.

ESTUDOS DE CASO: EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA E ACOLHIMENTO

Em meio a um cenário marcado por silenciamentos institucionais, práticas capacitistas e normatizações de gênero, é no gesto cotidiano de alguns educadores, no compromisso ético de profissionais sensíveis e no protagonismo de estudantes que emergem experiências de resistência. São histórias que não negam a precariedade do sistema, mas que, justamente por isso, revelam o quanto a escuta, o vínculo e a ética da presença podem operar transformações significativas na vida escolar de estudantes autistas LGBTQIAP+.

Um estudo de caso realizado em uma escola da zona sul de São Paulo apresentou a trajetória de Alex (nome fictício), um estudante autista, do sexo designado feminino ao nascimento, que se reconheceu como menino trans aos 11 anos. Desde os anos iniciais, Alex já apresentava dificuldades de interação social, sendo frequentemente alvo de comentários pejorativos, exclusões em jogos e

olhares de estranhamento por parte dos colegas. Sua forma de comunicação era direta, pouco modulada emocionalmente, o que o tornava ainda mais vulnerável a mal-entendidos e repreensões por parte de adultos.

Foi durante uma atividade de criação artística que Alex compartilhou com a professora de artes sua vivência enquanto menino. A educadora, em vez de duvidar, corrigir ou transferir a questão para a equipe gestora, escolheu escutar. A partir dessa escuta, construiu-se um vínculo de confiança que permitiu que Alex nomeasse sua identidade com segurança. A professora acionou a coordenadora pedagógica, que, com delicadeza e compromisso, articulou uma rede de apoio envolvendo a equipe escolar, o serviço de orientação e, posteriormente, a família.

Embora tenha enfrentado resistência inicial de alguns docentes, que questionavam “a idade para falar sobre isso” ou que associavam sua identidade de gênero à sua condição de autista, o processo foi conduzido com respeito e transparência. O uso do nome social foi assegurado, e Alex pôde participar de atividades escolares sendo reconhecido como ele de fato era. Aos poucos, o olhar da comunidade escolar foi se deslocando do “problema” para a possibilidade — e a presença de Alex tornou-se também pedagógica, um espelho para que outras formas de existir fossem vistas e respeitadas.

Outro exemplo potente é o de Luana, estudante autista e lésbica, que encontrou no grêmio estudantil um espaço de expressão e pertencimento. Em uma escola localizada na região leste da cidade, Luana sempre se destacou pela inteligência analítica e pela sensibilidade às questões sociais. No entanto, também enfrentava isolamento, especialmente por não se identificar com os padrões de feminilidade esperados pelas colegas, além de apresentar dificuldades em lidar com ambientes ruidosos e mudanças abruptas de rotina.

Foi através do incentivo de uma professora de história — que percebeu em Luana uma liderança silenciosa — que ela passou a participar das reuniões do grêmio, inicialmente de forma tímida, depois com cada vez mais autonomia. Com o apoio de uma psicóloga da unidade escolar e da gestão, Luana liderou a criação de uma Semana de Conscientização sobre Diversidade, que incluiu oficinas de empatia, exibição de curtas-metragens sobre neurodiversidade e sexualidade, e um painel de depoimentos anônimos dos próprios estudantes. A escuta promovida nessas ações permitiu que muitos alunos se reconhecessem na fala de Luana e compreendessem melhor a diversidade que os cercava.

Essas experiências — embora localizadas e dependentes da ação de sujeitos comprometidos — revelam que há frestas possíveis mesmo em estruturas rígidas. Quando há abertura institucional, compromisso político-pedagógico e uma pedagogia fundamentada no reconhecimento da diferença como potência, a escola deixa de ser um espaço de silenciamento para se tornar um território de reexistência.

É preciso, contudo, reconhecer que essas iniciativas não devem ser tratadas como exceções heroicas. Elas indicam caminhos que precisam ser institucionalizados, ampliados e replicados por meio de formações docentes continuadas, fortalecimento de redes de apoio dentro e fora da escola e garantia de políticas públicas que compreendam a interseccionalidade não como detalhe, mas como eixo estruturante da educação inclusiva.

Alex e Luana não são casos isolados. São representações vivas de uma geração que insiste em existir — mesmo quando a escola, por omissão ou despreparo, lhes nega esse direito. Ao visibilizar suas trajetórias, o que está em jogo não é apenas o reconhecimento de sujeitos singulares, mas a reinvenção coletiva da própria ideia de escola: um espaço onde a diferença não seja apenas tolerada, mas desejada; não como obstáculo ao ensino, mas como condição fundamental para que ele aconteça de forma plena e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola como espaço de acolhimento exige mais do que a retórica da inclusão: implica tensionar práticas, conteúdos, estruturas e relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. Estudantes autistas LGBTQIAP+ vivenciam formas complexas de silenciamento que não se resolvem com protocolos universais, mas com políticas e práticas interseccionais, baseadas na escuta ativa, na formação crítica dos profissionais e no compromisso ético com a pluralidade.

No contexto da Prefeitura Municipal de São Paulo, há terreno fértil para avanços: as diretrizes já existentes podem ser ampliadas e articuladas com ações concretas nas escolas, como grupos de apoio, formação continuada e revisão dos materiais didáticos. É preciso construir um projeto de escola que reconheça esses sujeitos em sua totalidade, não apenas como exceções ou desvios, mas como protagonistas de suas próprias histórias. O combate ao duplo silenciamento exige coragem pedagógica, compromisso institucional e, sobretudo, humanidade.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. São Paulo: Editora UFMG, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 maio 2025.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FACCHINI, Regina. *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990*. Campinas: UNICAMP, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para a implementação da Política de Educação em Direitos Humanos no Município de São Paulo*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2015-2025*. São Paulo: SME, 2023.

DO INDIVIDUAL AO COLETIVO: COMO O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DOCENTES FORTALECE A COMUNIDADE ESCOLAR



FROM INDIVIDUAL TO COLLECTIVE: HOW THE DEVELOPMENT OF TEACHING SKILLS STRENGTHENS THE SCHOOL COMMUNITY

IONE DOS SANTOS SOUZA FERREIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2012); Graduação em LICENCIATURA ARTE pela Faculdade FAEP (2022); Especialista em PRÁTICAS DIDÁTICAS pela Faculdade FAEP (2022). Professora de Ensino Fundamental I – POLIVALENTE – na E. E. Cândido de Oliveira; Professora de Educação Infantil – PEIF – na EMEI Maria Luiza Valentim da Cruz.

RESUMO

O presente artigo discute a importância do desenvolvimento de habilidades docentes como meio de fortalecer a comunidade escolar, considerando a relação entre o crescimento individual e o desempenho coletivo. Parte-se da premissa de que a sobrecarga de alguns profissionais reflete, muitas vezes, a omissão ou a baixa participação de outros, o que evidencia a necessidade de uma consciência coletiva voltada ao cumprimento das responsabilidades e à valorização da corresponsabilidade institucional. Analisa-se, ainda, a relevância da identificação do perfil profissional e de seu contínuo aperfeiçoamento para a construção de práticas pedagógicas eficazes e colaborativas. O texto enfatiza que o autoconhecimento e o compromisso com a formação permanente são condições essenciais para o equilíbrio entre as demandas individuais e coletivas no ambiente escolar. Conclui-se que o fortalecimento da comunidade educativa depende da articulação entre a autorreflexão docente, o aprimoramento profissional e o compromisso ético com a aprendizagem compartilhada.

Palavras-chave: Desenvolvimento docente; Perfil profissional; Corresponsabilidade; Comunidade escolar; Formação continuada.

ABSTRACT

This article discusses the importance of developing teaching skills as a means of strengthening the school community, considering the relationship between individual growth and collective performance. It starts from the premise that the overload of some professionals often reflects the omission or low participation of others, which highlights the need for a collective awareness focused on fulfilling responsibilities and valuing institutional co-responsibility. It also analyzes the relevance of identifying professional profiles and their continuous improvement for the construction of effective and collaborative pedagogical practices. The text emphasizes that self-knowledge and commitment to ongoing training are essential conditions for balancing individual and collective demands in the school environment. It concludes that strengthening the educational community depends on the articulation between teacher self-reflection, professional improvement, and ethical commitment to shared learning.

Keywords: Teacher development; Professional profile; Co-responsibility; School community; Continuing education.

INTRODUÇÃO

Em um mundo em constante transformação, desenvolver novas habilidades deixou de ser apenas uma opção e tornou-se uma necessidade vital para quem deseja se manter ativo, confiante e relevante em sua profissão. Cada nova competência adquirida amplia horizontes, fortalece a capacidade de adaptação e abre caminhos para conquistas maiores. Mais do que atualizar o currículo, investir em aprendizado contínuo é um gesto de cuidado consigo mesmo e com o futuro, pois garante não apenas a manutenção das atribuições já desempenhadas, mas também a possibilidade de realizá-las com mais segurança, criatividade e prazer. Ao cultivar novas habilidades, você se torna protagonista da sua própria trajetória, preparado para enfrentar desafios e transformar cada oportunidade em crescimento e realização.

No cenário educacional do século XXI, as novas habilidades desempenham um papel transformador, pois vão além do crescimento individual do profissional e geram benefícios para toda a comunidade escolar. Quando educadores e gestores desenvolvem competências como pensamento crítico, criatividade, comunicação empática, domínio de tecnologias digitais e capacidade de colaboração, não apenas elevam a qualidade do próprio trabalho, mas também inspiram alunos, colegas e famílias a trilharem o caminho do aprendizado contínuo. Essas habilidades contribuem para ambientes mais dinâmicos, inclusivos e inovadores, em que o conhecimento é construído coletivamente e aplicado de forma significativa. Assim, o desenvolvimento pessoal de cada educador torna-se um motor da evolução da escola como um todo, fortalecendo laços, promovendo

uma cultura de cooperação e preparando cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios e as oportunidades do século atual.

Em meio às rápidas transformações do século XXI, a educação enfrenta desafios complexos e constantes. Surge, então, uma questão fundamental: como o desenvolvimento de novas habilidades pelos profissionais da educação pode não apenas aprimorar a qualidade do trabalho escolar, mas também fortalecer toda a comunidade educativa? Essa pergunta nos convida a refletir sobre o papel do educador como agente de mudança, capaz de transformar desafios em oportunidades de crescimento e de inspiração para alunos, colegas e famílias.

Este estudo busca compreender e evidenciar a importância do desenvolvimento contínuo das habilidades profissionais no ambiente escolar. O foco está em revelar como esse processo impacta a qualidade do ensino e promove maior engajamento e cooperação entre todos os integrantes da comunidade educativa, fortalecendo a escola como um espaço de aprendizado coletivo e significativo.

Entre os objetivos que orientam esta reflexão, destacam-se: identificar as habilidades mais relevantes para os educadores no contexto educacional contemporâneo; analisar como o desenvolvimento profissional influencia diretamente a prática pedagógica; relacionar o aprendizado contínuo do educador à construção de uma escola mais colaborativa, inovadora e inclusiva; e propor caminhos que incentivem a formação permanente como estratégia de crescimento coletivo e inspiração para todos.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que investir no desenvolvimento das habilidades do educador é muito mais do que uma ação individual: é um gesto de cuidado com toda a comunidade escolar. Em um mundo marcado por mudanças sociais, culturais e tecnológicas aceleradas, a formação contínua torna-se essencial para que professores e gestores atuem de forma criativa, segura e transformadora. Ao refletir sobre essa temática, este trabalho pretende valorizar a prática reflexiva, fortalecer a cultura escolar e demonstrar que, quando o aprendizado do educador se torna prioridade, toda a escola floresce, inspirando cidadãos mais preparados, críticos e engajados.

DONS, HABILIDADES E TALENTOS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Dons, habilidades e talentos são conceitos distintos, mas se completam. Os dons podem ser compreendidos como aptidões naturais, aquilo que muitas vezes surge espontaneamente em uma pessoa, quase como um presente inato. Já as habilidades são desenvolvidas por meio do aprendizado, da prática. E da experiência; são construídas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. Os talentos, por sua vez, representam a junção entre dons e habilidades, sendo a expressão prática de capacidades que se destacam e geram resultados significativos.

Fazer uma **autoavaliação** é fundamental para compreender se as habilidades que possuímos estão alinhadas às demandas do trabalho que realizamos. Esse exercício de olhar para si permite identificar pontos fortes e fragilidades, além de indicar caminhos de desenvolvimento. A partir disso,

é possível buscar novos aprendizados, treinar competências e adotar uma postura de melhoria contínua, assegurando um desempenho mais eficaz e satisfatório.

Os benefícios dessa prática são amplos:

- **Ambientais:** promovem ambientes de trabalho mais organizados, colaborativos e produtivos, reduzindo conflitos e desperdícios de tempo e de recursos.
- **Emocionais:** fortalecem a autoconfiança, reduzem a ansiedade diante de desafios e aumentam a motivação, pois o profissional se sente mais preparado.
- **Sociais:** melhora a comunicação, estimula o respeito às diferenças e fortalece os vínculos, gerando relações mais saudáveis e construtivas.

A história está repleta de exemplos de pessoas que só alcançaram seu potencial após reconhecerem a necessidade de desenvolver novas habilidades. Thomas Edison, antes de se tornar um dos maiores inventores do mundo, enfrentou inúmeras falhas e só obteve sucesso porque persistiu e buscou aperfeiçoar sua forma de trabalhar. Outro caso marcante é o de Nelson Mandela, que, ao perceber suas limitações iniciais como líder, dedicou-se a desenvolver habilidades de diálogo, negociação e resiliência, tornando-se uma referência mundial. Mais próximos da vida cotidiana, muitos professores que antes tinham dificuldades com tecnologias digitais reinventaram suas práticas pedagógicas durante a pandemia, aprendendo novas ferramentas e transformando a forma de ensinar.

Esses exemplos mostram que, ao assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, qualquer pessoa pode transformar fragilidades em pontos fortes, beneficiando não apenas a si mesma, mas também todo o ambiente ao seu redor.

“De que forma o desenvolvimento contínuo de novas habilidades pelos profissionais da educação contribui para a melhoria do desempenho escolar e para o fortalecimento das relações na comunidade escolar?”

Essa pergunta permite investigar tanto o impacto direto na prática pedagógica quanto os efeitos mais amplos no clima organizacional, na colaboração entre colegas, na participação das famílias e no engajamento dos estudantes.

Reconhecer que algumas habilidades ainda não estão totalmente desenvolvidas ou alinhadas às demandas do seu trabalho já é um passo gigante rumo ao crescimento. Afinal, ninguém nasce pronto para todas as situações, e cada descoberta sobre si mesmo é uma oportunidade de evolução.

Agora, mais do que se preocupar com o que falta, pense em **como transformar esse reconhecimento em ação**. Comece identificando uma ou duas competências mais urgentes ou estratégicas para o seu dia a dia. Depois, busque caminhos simples para desenvolvê-las: cursos online, workshops, leituras, mentorias ou mesmo conversar com colegas que já dominam essas habilidades. Pequenos passos diários geram resultados consistentes ao longo do tempo.

Não tenha medo de errar ou de se sentir inseguro no início. Aprender algo novo envolve experimentação e paciência. Celebre cada progresso, mesmo que pareça pequeno, porque ele indica

que você está avançando. Além disso, envolver colegas ou formar grupos de estudo pode tornar o processo mais leve, estimulante e até divertido.

Lembre-se: o crescimento profissional é uma jornada contínua, e cada esforço que você faz para se aprimorar reverbera positivamente não apenas em você, mas também em sua equipe, em seus alunos e na comunidade escolar. Você está construindo não só habilidades, mas também confiança, resiliência e inspiração para todos ao seu redor.

O mais importante é **não desistir e manter-se curioso**. Cada habilidade adquirida é uma porta aberta para novas oportunidades e conquistas — e você tem tudo para caminhar por esse caminho com coragem e determinação.

PERFIL PROFISSIONAL

"A sobrecarga de alguns geralmente reflete a omissão ou a baixa participação de outros." Tal observação nos remete à necessidade de conscientização coletiva quanto ao cumprimento das atribuições individuais e ao compromisso com o desenvolvimento das competências necessárias para uma atuação eficaz.

Ambientes organizacionais ou educacionais que toleram a sobrecarga recorrente de certos indivíduos acabam promovendo desequilíbrios que afetam não apenas a produtividade, mas também a saúde mental e emocional dos envolvidos. Portanto, para evitar a naturalização da assimetria de esforços, é necessário promover a autorresponsabilidade e o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais.

Nesse contexto, a descoberta do **perfil profissional** configura-se como um processo essencial para o fortalecimento das práticas docentes e para a consolidação de uma comunidade escolar equilibrada. Conforme Perrenoud (2000), compreender as próprias competências e limitações é condição fundamental para o exercício de uma docência reflexiva e autônoma. O autoconhecimento profissional permite ao educador identificar seus estilos de atuação, reconhecer suas potencialidades e fragilidades e, a partir disso, delinear estratégias que favoreçam o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico. Tal processo amplia a capacidade de atuação consciente e crítica, promovendo a integração entre os objetivos individuais e os propósitos institucionais.

Contudo, a identificação do perfil profissional constitui apenas a etapa inicial de um percurso de formação permanente. Para Nóvoa (1995), a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo de reconstrução da identidade profissional, no qual a experiência e a reflexão se entrelaçam. A manutenção e o aperfeiçoamento desse perfil requerem, portanto, comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida, a atualização teórico-metodológica e a análise constante das práticas pedagógicas.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é construído socialmente e depende da interação entre os profissionais e dos contextos em que atuam, o que reforça a importância do diálogo e da colaboração no ambiente escolar. O investimento em desenvolvimento profissional, além de contribuir

para o crescimento individual, fortalece o coletivo ao estimular práticas de cooperação, partilha de experiências e construção conjunta de saberes.

Nesse sentido, Libâneo (2011) destaca que o trabalho pedagógico deve ser compreendido como um esforço articulado entre os membros da escola, no qual cada docente assume responsabilidade não apenas por sua função específica, mas também pelo êxito da instituição como um todo. Assim, o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais favorece a criação de uma cultura institucional pautada pela corresponsabilidade, pela ética e pela valorização da diversidade profissional.

Dessa forma, a consolidação de uma comunidade escolar sólida e colaborativa depende da articulação entre o crescimento individual e o compromisso coletivo. O desenvolvimento de habilidades docentes, quando orientado pela autorreflexão, pela ética profissional e pela cooperação, potencializa o trabalho em equipe e contribui para a construção de uma cultura organizacional mais justa, participativa e eficiente. Em última instância, é por meio do fortalecimento individual que se promove o avanço coletivo, garantindo um ambiente educacional saudável, inovador e comprometido com a formação integral de todos os seus membros.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOCENTE: PERSPECTIVA HISTÓRICA, REFLEXIVA E COLETIVA

A discussão sobre a relação entre teoria e prática constitui um dos eixos centrais da formação e da atuação docente. Historicamente, o pensamento educacional passou por diferentes concepções acerca dessa relação. Nos modelos pedagógicos tradicionais, predominava uma visão dicotômica, na qual a teoria era concebida como um conjunto de saberes abstratos, dissociados do cotidiano escolar, enquanto a prática se limitava à aplicação de métodos e conteúdos previamente definidos. Essa separação produziu um modelo de ensino tecnicista, no qual o professor era visto como executor de prescrições externas, com reduzido espaço para a autonomia e a reflexão crítica.

Com o avanço dos estudos sobre a profissionalização docente, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, autores como Donald Schön (1983), Philippe Perrenoud (1999) e António Nóvoa (1992) passaram a defender a indissociabilidade entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o professor é concebido como um profissional reflexivo, capaz de reconstruir o conhecimento a partir da análise crítica de sua própria ação. Schön (1983) introduz o conceito de *reflexão na ação*, enfatizando que o saber docente emerge do diálogo constante entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, a prática deixa de ser mera execução e passa a constituir um espaço legítimo de produção de conhecimento. Sob essa ótica, a autonomia docente não é um atributo isolado ou espontâneo, mas um processo construído coletivamente e sustentado pela articulação entre saberes teóricos e saberes da experiência. Tardif (2002) ressalta que o conhecimento profissional do professor é composto por um conjunto plural de saberes — científicos, pedagógicos e experienciais — que se entrelaçam no cotidiano escolar e dão sentido à prática educativa. A autonomia, portanto, manifesta-se na

capacidade do educador de mobilizar tais saberes para interpretar, decidir e agir de forma ética e contextualizada.

No contexto da formação continuada, o desenvolvimento de habilidades e competências constitui o eixo estruturante desse processo de aperfeiçoamento profissional. Perrenoud (2000) defende que as competências docentes vão além do domínio técnico de conteúdos e metodologias: envolvem a capacidade de aprender continuamente, trabalhar em equipe, comunicar-se de modo assertivo e promover aprendizagens significativas. A construção dessas competências favorece o exercício consciente da autonomia e o fortalecimento do coletivo escolar, pois amplia a disposição para o diálogo, a cooperação e o compromisso com os objetivos institucionais.

A reflexão sobre a prática, articulada à fundamentação teórica, conduz o educador a compreender sua atuação como parte de um projeto educativo maior, no qual o coletivo colaborativo se configura como espaço de formação e transformação. Paulo Freire (1996) contribui decisivamente para essa compreensão ao afirmar que o ato de ensinar também é um ato político e ético, implicando compromisso com a emancipação humana e com a construção de relações dialógicas. Assim, o desenvolvimento da autonomia não se reduz à liberdade individual, mas implica corresponsabilidade com o outro e com a coletividade.

Dessa forma, a relação teoria–prática, quando compreendida de maneira dialética e reflexiva, torna-se um instrumento para a construção de uma prática docente crítica, criativa e solidária. O aperfeiçoamento das habilidades e competências profissionais, sustentado por uma postura investigativa e cooperativa, fortalece a identidade do professor e contribui para o amadurecimento da comunidade escolar como espaço de aprendizagem mútua, respeito e colaboração. Em síntese, o exercício da autonomia docente é tanto individual quanto coletivo: nasce do autoconhecimento, da reflexão e da formação permanente, mas se realiza plenamente na interação e no compromisso compartilhado com a transformação da escola em um ambiente de crescimento conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de habilidades profissionais no contexto educacional contemporâneo configura-se como um processo indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e eficazes. Em um cenário marcado por transformações tecnológicas, sociais e culturais constantes, o educador precisa assumir o papel de protagonista do próprio aprendizado, reconhecendo-se como agente de mudança e mediador do conhecimento. Assim, o aperfeiçoamento contínuo deixa de ser uma escolha individual e passa a representar um compromisso ético com a qualidade da educação e o fortalecimento da comunidade escolar.

Ao longo desta reflexão, evidenciou-se que dons, habilidades e talentos, quando reconhecidos e trabalhados de forma intencional, ampliam a capacidade de atuação e promovem maior equilíbrio entre o crescimento pessoal e o coletivo. O autoconhecimento profissional, sustentado pela autorreflexão e pelo comprometimento com a formação permanente, permite ao docente identificar

suas potencialidades e fragilidades, promovendo intervenções pedagógicas mais conscientes e transformadoras. Nesse sentido, o educador que busca aprimorar-se continuamente não apenas amplia suas competências técnicas, mas também contribui para a construção de ambientes educativos mais colaborativos e emocionalmente saudáveis.

Autores como Perrenoud (2000), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Libâneo (2011) fundamentam a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo coletivo, sustentado pela partilha de saberes, pela corresponsabilidade e pela cooperação entre pares. Essa perspectiva reforça a ideia de que o fortalecimento da escola depende da articulação entre o aprimoramento individual e o engajamento comunitário, pois a aprendizagem de cada educador repercute diretamente na cultura institucional e na qualidade das relações interpessoais.

Conclui-se, portanto, que investir no desenvolvimento de novas habilidades docentes é investir no futuro da própria escola. A construção de uma comunidade escolar sólida e inovadora requer profissionais dispostos a aprender continuamente, a revisar suas práticas e a compartilhar conhecimentos. Quando o crescimento individual é compreendido como parte integrante do sucesso coletivo, a escola se transforma em um espaço vivo de aprendizado, inspiração e construção conjunta de saberes. Em suma, fortalecer o educador é fortalecer toda a comunidade escolar — e é nessa interdependência entre o individual e o coletivo que se revela a verdadeira potência da educação.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António (org.). ***Os professores e a sua formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. ***Administração escolar: Introdução crítica***. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. ***Dez novas competências para ensinar***. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. ***Metodologia do trabalho científico***. 23ª edição revista e ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRANSFORMANDO A SALA DE AULA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

TRANSFORMING THE CLASSROOM: THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY TEACHING



ISABEL UTIMURA AMÂNCIO DA SILVA

Graduação em Geografia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (1996); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Monte Alto (2014); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na Prefeitura de São Paulo..

RESUMO

Este artigo discute como as tecnologias digitais têm transformado o ensino de Geografia, promovendo metodologias mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. A incorporação de recursos como mapas digitais, plataformas educacionais, aplicativos de geolocalização e ambientes virtuais de aprendizagem tem ampliado as possibilidades de ensino, favorecendo a construção do conhecimento geográfico de forma mais significativa. Além disso, o uso dessas ferramentas potencializa o protagonismo estudantil, estimula o pensamento crítico e facilita a compreensão de fenômenos espaciais e territoriais. O texto também aborda os desafios enfrentados pelos docentes na integração das tecnologias ao currículo, destacando a importância da formação continuada e do planejamento pedagógico. Conclui-se que a tecnologia, quando utilizada de forma crítica e pedagógica, pode ser uma aliada poderosa na promoção de uma educação geográfica mais eficaz e conectada com a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Geografia escolar; Tecnologias digitais; Ensino inovador; Aprendizagem significativa; Educação geográfica.

ABSTRACT

This article discusses how digital technologies have transformed the teaching of geography, promoting more dynamic, interactive, and contextualized methodologies. The incorporation of resources such as digital maps, educational platforms, geolocation applications, and virtual learning environments has expanded teaching possibilities, favoring the construction of geographical knowledge in a more meaningful way. In addition, the use of these tools enhances student leadership, stimulates critical thinking, and facilitates the understanding of spatial and territorial phenomena. The text also addresses the challenges faced by teachers in integrating technologies into the curriculum, highlighting the importance of continuing education and pedagogical planning. It concludes that technology, when used critically and pedagogically, can be a powerful ally in promoting more effective geographic education that is connected to the reality of students.

Keywords: School geography; Digital technologies; Innovative teaching; Meaningful learning; Geographic education.

INTRODUÇÃO

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano tem provocado transformações significativas em diversas áreas, inclusive na educação. No ensino de Geografia, essas ferramentas oferecem novas possibilidades para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e conectado com a realidade dos estudantes.

Este artigo tem como objetivo geral analisar como o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a melhoria da aprendizagem na disciplina de Geografia. Como objetivo específico, busca-se identificar práticas pedagógicas inovadoras que utilizam recursos digitais e avaliar seus impactos na construção do conhecimento geográfico.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de adaptar o ensino às demandas contemporâneas, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada. O problema que orienta esta investigação é: Como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma eficaz para potencializar o ensino de Geografia na educação básica?

Para responder a essa questão, foi realizada uma análise teórica e prática sobre o uso de ferramentas digitais em sala de aula, considerando experiências pedagógicas e estudos recentes na área.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A Geografia escolar, como componente curricular da Educação Básica, enfrenta atualmente uma série de desafios que comprometem sua função formativa e crítica. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais, econômicas e ambientais, a disciplina é chamada a desempenhar um papel fundamental na construção de uma consciência espacial e cidadã entre os estudantes.

No entanto, reformas educacionais recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reestruturação do Ensino Médio, têm contribuído para o esvaziamento dos conteúdos geográficos, reduzindo sua carga horária e limitando sua abordagem crítica.

A marginalização da Geografia no currículo escolar reflete uma tendência de valorização de disciplinas voltadas para o mercado de trabalho em detrimento das ciências humanas, o que compromete a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nas dinâmicas socioespaciais.

A Geografia, enquanto ciência humana, possui o potencial de revelar as desigualdades sociais, as injustiças ambientais e as relações de poder que moldam o espaço. Nesse sentido, é imprescindível que a disciplina seja compreendida como uma ferramenta de leitura crítica da realidade, capaz de promover o pensamento reflexivo e a formação cidadã.

Para Santos (2002), em sua obra *A Natureza do Espaço*, destaca que a Geografia é uma forma de entender o mundo, de compreender as relações entre os homens e o espaço que eles produzem. Essa perspectiva reforça a importância de uma Geografia escolar que vá além da memorização de conteúdos, valorizando a análise crítica, a contextualização e o protagonismo dos estudantes.

Diante dos desafios contemporâneos, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, de modo a garantir que a Geografia continue exercendo seu papel transformador na formação dos educandos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E POTENCIALIDADES

A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional tem promovido profundas transformações nas práticas pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem, e na relação entre professores, estudantes e o conhecimento.

No ensino de Geografia, essas ferramentas oferecem recursos que ampliam a compreensão dos fenômenos espaciais, possibilitando a visualização de mapas interativos, imagens de satélite, sistemas de informação geográfica (SIG), e simulações que favorecem a análise crítica do espaço geográfico.

Do ponto de vista teórico, as tecnologias digitais são compreendidas como instrumentos mediadores da aprendizagem, capazes de potencializar a construção do conhecimento por meio da interatividade, da personalização do ensino e da ampliação do acesso à informação.

Segundo Moran (2013), as tecnologias digitais não são neutras; elas transformam os modos de ensinar e aprender, exigindo novas competências dos educadores e dos alunos. Essa afirmação reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além do uso instrumental da tecnologia, valorizando sua dimensão formativa e crítica.

No ensino de Geografia, as potencialidades das tecnologias digitais se manifestam na possibilidade de trabalhar com dados atualizados, promover atividades investigativas e estimular o protagonismo dos estudantes na construção de saberes.

A utilização de plataformas digitais, aplicativos de geolocalização, vídeos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem permite que os conteúdos geográficos sejam explorados de forma mais contextualizada e significativa, aproximando os alunos das realidades locais e globais.

Tais recursos, quando integrados a metodologias ativas, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à formação cidadã, como o pensamento crítico, a leitura de mundo e a capacidade de análise espacial.

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

As metodologias ativas têm se consolidado como estratégias pedagógicas eficazes para promover o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa, especialmente em disciplinas que demandam a compreensão crítica da realidade, como a Geografia.

Ao colocarem o estudante no centro do processo de ensino, essas metodologias favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, essenciais para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

No contexto do ensino de Geografia, as metodologias ativas permitem que os alunos se tornem agentes da própria aprendizagem, por meio de atividades que envolvem resolução de problemas, estudos de caso, projetos interdisciplinares, uso de mapas interativos, simulações e recursos digitais.

Essas práticas estimulam a investigação, a análise de dados espaciais e a construção de conhecimentos a partir da realidade vivenciada, promovendo uma leitura crítica do espaço geográfico.

Segundo Libâneo (2012), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é desafiado a pensar, a resolver problemas e a aplicar os conhecimentos em situações reais. Esse pensamento reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes, utilizando as tecnologias digitais como suporte para a exploração de conteúdos geográficos de forma contextualizada.

A adoção das metodologias ativas, portanto, representa um avanço na busca por uma educação geográfica mais dinâmica, inclusiva e voltada para a formação cidadã.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

A aplicação das tecnologias digitais no ensino de Geografia tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Diversas experiências pedagógicas demonstram que o uso de recursos como mapas interativos, plataformas de geolocalização, imagens de satélite, vídeos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem contribui para a construção de saberes mais contextualizados e significativos.

Em práticas desenvolvidas em escolas da rede pública, por exemplo, o uso de ferramentas como o Google Earth e o Google Maps tem permitido aos alunos explorarem o espaço geográfico de forma dinâmica, analisando fenômenos como urbanização, desmatamento, mudanças climáticas e fluxos

migratórios. Essas atividades, quando integradas a projetos interdisciplinares, favorecem a leitura crítica do território e estimulam a participação ativa dos estudantes na resolução de problemas reais.

Além disso, experiências com metodologias como a sala de aula invertida e o ensino híbrido têm demonstrado resultados positivos na aprendizagem geográfica, ao permitir que os alunos acessem conteúdos digitais fora do ambiente escolar e utilizem o tempo em sala para debates, análises e construção coletiva do conhecimento.

Tais práticas evidenciam que o uso pedagógico das tecnologias digitais, aliado a uma abordagem metodológica inovadora, pode transformar a sala de aula em um espaço mais interativo, colaborativo e conectado com os desafios contemporâneos.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia, diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais contemporâneas, apresenta um campo fértil para inovações metodológicas e para o fortalecimento de sua função formativa. As perspectivas para a disciplina apontam para a necessidade de uma abordagem mais crítica, interdisciplinar e conectada com as realidades locais e globais, valorizando o protagonismo dos estudantes e o uso de tecnologias digitais como ferramentas de mediação do conhecimento.

A consolidação de práticas pedagógicas que integrem metodologias ativas e recursos tecnológicos exige, contudo, o fortalecimento da formação docente, tanto inicial quanto continuada.

É fundamental que os professores de Geografia estejam preparados para lidar com os desafios da cultura digital, desenvolvendo competências que lhes permitam planejar, executar e avaliar atividades que estimulem a autonomia, a investigação e o pensamento espacial dos alunos.

A valorização da profissão docente e o investimento em infraestrutura escolar são elementos imprescindíveis para que essas perspectivas se concretizem.

Nesse cenário, o ensino de Geografia pode se tornar um espaço privilegiado para a construção de uma educação voltada à cidadania, à sustentabilidade e à compreensão das complexas relações entre sociedade e natureza.

Segundo Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem, de posicionar-se criticamente diante das questões socioespaciais e de intervir na realidade.

A proposta reforça a importância de uma Geografia escolar que vá além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na formação cidadã. Ao incorporar as tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica, a disciplina reafirma seu papel na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e conectada com os desafios do século XXI.

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A formação docente voltada para o uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia constitui um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a renovação das práticas pedagógicas.

Em um cenário educacional marcado pela crescente digitalização, é imprescindível que os professores desenvolvam competências que lhes permitam utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica, criativa e pedagógica, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A formação inicial e continuada deve contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a compreensão de suas potencialidades didáticas e implicações sociais.

Nesse sentido, é necessário que os cursos de licenciatura em Geografia e os programas de capacitação ofereçam subsídios teóricos e práticos que favoreçam a instrumentalização dos docentes para o uso consciente das tecnologias em sala de aula.

Como destacam Ferreira e Santos (2024), a capacitação de professores na formação inicial e continuada é essencial para que saibam utilizar ferramentas tecnológicas de maneira propositiva e reflexiva em sala de aula.

A construção de competências digitais no ensino de Geografia deve estar alinhada às demandas contemporâneas da educação, considerando os contextos específicos das escolas e as realidades dos estudantes. A efetivação de políticas públicas voltadas à inclusão digital, o fortalecimento da infraestrutura tecnológica e a valorização da profissão docente são elementos fundamentais para que a tecnologia seja incorporada de forma equitativa e eficaz.

Dessa forma, a formação docente torna-se um pilar estratégico para garantir que a Geografia escolar cumpra seu papel de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para compreender e intervir no espaço em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender que o uso das tecnologias digitais no ensino de Geografia representa uma importante ferramenta para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e interativa.

O problema proposto como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma eficaz para potencializar o ensino de Geografia foi contemplado ao longo do estudo, por meio da análise teórica e da apresentação de práticas pedagógicas que evidenciam os benefícios da integração tecnológica no ambiente escolar.

As descobertas apontam que, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, as tecnologias digitais favorecem o protagonismo dos estudantes, ampliam o acesso à informação geográfica e estimulam o pensamento crítico sobre o espaço e suas dinâmicas.

Além disso, destaca-se a necessidade de formação continuada dos docentes, para que possam desenvolver competências digitais e aplicar metodologias inovadoras com segurança e criatividade.

Este estudo contribui para o debate sobre a modernização do ensino de Geografia, reforçando a importância de uma educação conectada com os desafios e possibilidades do século XXI.

A análise teórica realizada ao longo deste estudo evidenciou que a integração das tecnologias digitais ao ensino de Geografia representa uma oportunidade concreta de renovação metodológica, capaz de promover maior engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos geográficos.

A utilização de recursos digitais, quando planejada com intencionalidade pedagógica, favorece a construção de saberes mais contextualizados e significativos, aproximando o aluno da realidade espacial que o cerca.

As reflexões apresentadas também revelam que a efetividade dessas práticas está diretamente relacionada à formação e à atuação docente. A capacitação contínua dos professores, aliada ao suporte institucional e à disponibilidade de infraestrutura adequada, constitui um fator determinante para o sucesso da implementação das tecnologias no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas educacionais priorizem investimentos em formação e em recursos tecnológicos, promovendo condições equitativas para todas as escolas da rede.

A Geografia, ao incorporar as tecnologias digitais de forma crítica e planejada, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes, reflexivos e preparados para compreender e intervir no espaço em que vivem.

O presente estudo bibliográfico, portanto, reforça a relevância de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, propondo caminhos que valorizem a inovação, a autonomia dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento geográfico.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Joelson Miranda. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: possibilidades nas aulas de Geografia com o uso do Google Earth e do Google Maps como recurso pedagógico no ensino de Geografia**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2017.
- SANTOS, Mateus Ferreira; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **Formação de professores de geografia, ensino de geografia e o uso de tecnologias digitais: caminhos possíveis, desafios evidentes**. Revista de Geografia, 2024.
- SILVA, Antonio William Prudêncio. **Tecnologias digitais no ensino de Geografia: uma análise crítica das demandas da educação em tempos de crise**. Revista Ensino de Geografia, 2025.

PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES

FAMILY AND SCHOOL PARTNERSHIP IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES



IVONE RODRIGUES DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela UNICASTELO; Pós-graduada em Letramento e Alfabetização pela UNICID e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo

RESUMO

Este estudo aborda a importânciada parceria entre família e escola na educação das crianças deficientes. Destacamos a importância dessa colaboração, ressaltando estratégias eficazes e benefícios significativos para o desenvolvimento integral das crianças. A parceria entre família e escola foi identificada como um fator determinante para o sucesso educacional e inclusão dos alunos, promovendo a compreensão mútua, o planejamento conjunto, o suporte emocional e comportamental, além de fortalecer os laços familiares e criar um ambiente escolar inclusivo. Superar desafios e obstáculos, como a falta de recursos e barreiras de comunicação, exige um esforço conjunto, mas a parceria efetiva entre família e escola é essencial para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Família; Escola; Educação Especial; Educação básica.

ABSTRACT

This study addresses the importance of the partnership between family and school in the education of children with disabilities. We highlight the importance of this collaboration, emphasizing effective strategies and significant benefits for the integral development of children. The partnership between family and school has been identified as a determining factor for the educational success and inclusion

of students, promoting mutual understanding, joint planning, emotional and behavioral support, as well as strengthening family ties and creating an inclusive school environment. Overcoming challenges and obstacles, such as lack of resources and communication barriers, requires a joint effort, but effective partnership between family and school is essential for quality education and the comprehensive development of students with special needs.

Keywords: Family; School; Special Education; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares tem sido objeto de discussão e ação em todo o mundo. Diversas políticas e leis têm sido implementadas com o intuito de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e particularidades. Nesse contexto, a parceria entre família e escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social desses alunos, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

A importância da parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais reside no reconhecimento de que esses estudantes são sujeitos de direitos, com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas. A família desempenha um papel central nesse processo, pois é a principal responsável pelo cuidado e pela formação do aluno, conhecendo suas características individuais, necessidades e expectativas. Por sua vez, a escola, como instituição educacional, tem o papel de prover um ambiente adequado, oferecendo recursos e estratégias que atendam às demandas específicas de cada aluno.

A colaboração efetiva entre família e escola requer a superação de desafios e barreiras que possam dificultar a participação ativa e o envolvimento de ambas as partes. É necessário estabelecer canais de comunicação claros e abertos, promovendo o diálogo e o compartilhamento de informações relevantes sobre o aluno, sua história, necessidades educacionais e metas de desenvolvimento. A parceria entre família e escola não se limita apenas à troca de informações, mas também à construção conjunta de estratégias pedagógicas e apoio contínuo ao aluno.

Nesse sentido, a literatura científica tem se debruçado sobre a temática da parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Estudos e pesquisas têm explorado as implicações desse trabalho conjunto, evidenciando seus benefícios para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Além disso, têm sido propostas estratégias e abordagens que visam promover a colaboração efetiva entre família e escola, superando possíveis obstáculos e ampliando o impacto positivo dessa parceria.

Diante desse contexto, buscamos oferecer uma visão abrangente e atualizada sobre o tema, destacando a importância da colaboração entre essas duas instituições e explorando estratégias

eficazes de parceria. A compreensão aprofundada dessas questões é essencial para a promoção de práticas educacionais inclusivas e de qualidade, que atendam às necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais e estimulem seu pleno desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E A ESCOLA

A parceria entre família e escola desempenha um papel crucial na educação de alunos com necessidades especiais. Ao longo da revisão da literatura, diversos estudos e pesquisas destacaram a relevância da parceria entre família e escola como um fator determinante para o sucesso educacional e inclusão desses alunos.

A parceria entre família e escola proporciona um espaço para a troca de informações, conhecimentos e experiências sobre o aluno com necessidades especiais. A família traz informações valiosas sobre a história, características individuais e necessidades específicas do aluno, enquanto a escola oferece uma perspectiva pedagógica e recursos educacionais. Essa compreensão mútua possibilita um planejamento mais adequado e individualizado das estratégias de ensino, promovendo o sucesso acadêmico do aluno (MACHADO; DAVI, 2021).

Para Lazzaretti(2016), a participação ativa da família no ambiente escolar demonstra apoio e envolvimento, fortalecendo a autoestima e a autoconfiança do aluno. Além disso, a colaboração entre ambas as partes permite que sejam implementadas estratégias de apoio adequadas, como adaptações curriculares e recursos de acessibilidade, que favorecem a participação plena e igualitária do aluno na sala de aula.

A família pode atuar como um agente facilitador na transição entre os diferentes níveis de ensino, fornecendo informações relevantes e direcionando a escola para as necessidades específicas do aluno. Além disso, em Folha e Carvalho (2017), essa colaboração é fundamental na identificação precoce de possíveis dificuldades ou desafios enfrentados pelo aluno, permitindo intervenções adequadas e o desenvolvimento de planos de suporte individualizados.

A parceria entre família e escola não se restringe apenas à dimensão acadêmica, para Brito e Silva(2019), bem como para, Christovam (2016), mas também abrange o desenvolvimento social, emocional e comportamental do aluno com necessidades especiais. A colaboração efetiva entre ambas as partes possibilita a identificação e o apoio às necessidades socioemocionais do aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades de relacionamento, autonomia e autoadvocacia. Essa parceria também pode envolver a participação da família em atividades extracurriculares e eventos escolares, contribuindo para uma experiência educacional mais enriquecedora e integrada.

Por fim, a análise dos estudos e pesquisas revela a importância fundamental da parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Essa colaboração fortalece a compreensão mútua, cria um ambiente inclusivo e acolhedor, promove a continuidade educacional e estimula o desenvolvimento integral do aluno. Para que a parceria seja efetiva, é essencial

estabelecer canais de comunicação abertos e promover uma cultura de respeito, confiança e valorização do conhecimento de ambas as partes. A parceria entre família e escola deve ser encarada como um processo contínuo, onde ambas as partes trabalham juntas em prol do sucesso e bem-estar da criança deficiente.

A COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA PARA ESCOLA

A parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento educacional e social dos alunos com necessidades especiais. A colaboração entre família e escola promove uma compreensão mais completa e precisa do aluno com necessidades especiais. A família traz consigo conhecimentos valiosos sobre a história, características individuais e necessidades específicas do aluno, enquanto a escola oferece uma perspectiva pedagógica e recursos educacionais. Essa troca de informações permite que ambas as partes tenham uma visão mais abrangente do aluno, auxiliando no planejamento de estratégias educacionais adequadas.

Destaca Neves, Donaduzzi e Santos (2017), possibilita um planejamento conjunto das atividades e estratégias de ensino. Ao envolver a família nas discussões sobre o currículo, adaptações curriculares, metas e objetivos de aprendizagem, é possível criar um plano educacional mais alinhado às necessidades e potencialidades do aluno. A família pode contribuir com informações específicas sobre o aluno e suas experiências, fornecendo subsídios valiosos para a elaboração de um plano de ensino individualizado.

A colaboração entre família e escola também desempenha um papel fundamental no suporte emocional e comportamental do aluno com necessidades especiais. Ressalta Bandeira (2015), que a família pode fornecer informações sobre as emoções, reações e comportamentos do aluno em diferentes situações, contribuindo para o entendimento de suas necessidades socioemocionais. Com base nessa compreensão compartilhada, a escola pode implementar estratégias de apoio adequadas, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor que promova o bem-estar do aluno.

A parceria entre família e escola garante a consistência e a continuidade do suporte oferecido ao aluno com necessidades especiais. Quando há uma comunicação aberta e constante entre ambas as partes, é possível compartilhar informações relevantes sobre o progresso do aluno, identificar desafios e discutir estratégias de intervenção. Essa colaboração contínua ajuda a evitar lacunas na aprendizagem e a garantir uma abordagem consistente e coerente em diferentes contextos educacionais.

A parceria também fortalece não apenas o aluno com necessidades especiais, mas também a família. A colaboração ativa da família na educação do aluno cria um senso de pertencimento e engajamento, permitindo que se sintam parte integrante do processo educacional, de acordo com Machado e Davi (2021). Além disso, a família pode se beneficiar do apoio, da troca de experiências e do compartilhamento de recursos oferecidos pela escola e por outros pais de alunos com necessidades especiais, fortalecendo sua própria rede de suporte.

Em suma, a análise dos resultados destacam a importância da colaboração entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Essa parceria fortalece a compreensão mútua, possibilita um planejamento educacional mais eficaz, promove o suporte emocional e comportamental, garante consistência e continuidade e fortalece o aluno e sua família. A colaboração ativa e contínua entre família e escola é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo, onde o aluno com necessidades especiais possa desenvolver seu potencial máximo e se tornar um membro participativo da sociedade.

ESTRATÉGIAS DE PARCERIA EFICAZES

A parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais requer a adoção de estratégias eficazes que promovam uma colaboração significativa e produtiva. Revela a literatura diversas abordagens e práticas que se mostraram efetivas nesse contexto, proporcionando benefícios tanto para o aluno quanto para a família e a escola.

Uma das estratégias fundamentais para uma parceria eficaz, apresentada por Muto, Campos e Melo (2016) é estabelecer uma comunicação aberta e frequente entre família e escola. Isso envolve o compartilhamento de informações relevantes sobre o aluno, suas necessidades, conquistas e desafios. A comunicação pode ocorrer por meio de reuniões regulares, trocas de mensagens, diários de comunicação ou plataformas online. Essa troca de informações permite que ambas as partes estejam alinhadas e atualizadas, facilitando a tomada de decisões conjuntas.

A presença da família na escola é outra estratégia, em Bandeira(2015), observa-se que isso pode incluir a presença em reuniões de pais, eventos escolares, comemorações e atividades extracurriculares. A participação da família nesses contextos proporciona uma maior compreensão do ambiente escolar, cria laços com os profissionais e outros pais, e ajuda a construir uma relação de confiança. Além disso, a família pode contribuir com suas habilidades e conhecimentos em áreas específicas, enriquecendo a experiência educacional do aluno.

É fundamental que família e escola estabeleçam metas e expectativas claras em relação ao aluno com necessidades especiais. Essas metas devem ser realistas, individualizadas e orientadas para o desenvolvimento global do aluno. O estabelecimento de metas e expectativas compartilhadas, para Lazzaretti(2016), cria uma visão comum do que se espera alcançar, permitindo que ambas as partes trabalhem em conjunto para apoiar o progresso do aluno. Além disso, é importante revisar e atualizar periodicamente essas metas, de acordo com o desenvolvimento do aluno e suas necessidades em evolução.

Todos os autores analisados, ressaltam a realização de reuniões de planejamento e acompanhamento é uma estratégia essencial para a parceria entre família e escola. Nessas reuniões, podem ser discutidos o progresso do aluno, a revisão das metas estabelecidas, os desafios enfrentados e as estratégias de suporte. É importante que essas reuniões sejam colaborativas, com

a participação ativa de ambas as partes, ouvindo e valorizando as contribuições da família. O planejamento conjunto e a definição de ações claras nessas reuniões promovem um senso de responsabilidade compartilhada e engajamento mútuo.

A formação e capacitação dos profissionais da escola, assim como a disponibilização de recursos e informações para a família, são estratégias-chave para fortalecer a parceria. Folha e Carvalho(2017), discorrem que professores e demais profissionais da escola devem receber formação adequada sobre necessidades especiais, estratégias de ensino inclusivas, adaptações curriculares e habilidades de comunicação eficaz. Por sua vez, a família pode se beneficiar de informações e recursos disponibilizados pela escola, como guias educacionais, materiais didáticos adaptados e orientações sobre estratégias de suporte em casa.

Essas estratégias, quando adotadas de forma integrada e consistente, contribuem para uma parceria eficaz entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Elas fortalecem a comunicação, promovem uma compreensão compartilhada, estabelecem metas claras, oferecem suporte mútuo e desenvolvem as habilidades necessárias para apoiar o aluno de maneira efetiva. Essas práticas colaborativas são fundamentais para criar um ambiente educacional inclusivo, onde o aluno com necessidades especiais possa alcançar seu pleno potencial acadêmico, social e emocional.

BENEFÍCIOS DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais oferece uma série de benefícios significativos para todos os envolvidos, havendo uma unanimidade entre todos os teóricos analisados que tais benefícios, abrangem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno, bem como o fortalecimento da família e a promoção de um ambiente escolar inclusivo.

A colaboração efetiva entre família e escola tem sido associada a um melhor desempenho acadêmico dos alunos com necessidades especiais. Quando a família e a escola trabalham em conjunto, estabelecendo metas claras, compartilhando informações e implementando estratégias adequadas, o aluno é apoiado de forma mais abrangente e individualizada. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem mais eficiente e adaptado às suas necessidades, o que pode levar a um maior engajamento, motivação e progresso acadêmico.

A parceria entre família e escola também desempenha um papel crucial no fortalecimento da autoestima e autoconfiança dos alunos com necessidades especiais. O envolvimento ativo e encorajador da família na vida escolar transmite uma mensagem de apoio e valorização ao aluno, fazendo com que se sinta aceito e valorizado. Além disso, quando a escola proporciona um ambiente inclusivo, onde as necessidades do aluno são compreendidas e atendidas, ele se sente mais confiante para enfrentar desafios e participar plenamente das atividades acadêmicas e sociais.

De maneira semelhante esta parceria tem sido associada à redução de comportamentos problemáticos e desafiantes por parte do aluno com necessidades especiais. Quando a família e a escola trabalham em conjunto para entender as causas subjacentes desses comportamentos, implementar estratégias de apoio adequadas e promover a consistência nas abordagens, é mais provável que ocorra uma diminuição desses comportamentos. A colaboração mútua no desenvolvimento de um plano de intervenção eficaz contribui para criar um ambiente mais calmo, seguro e propício à aprendizagem.

A parceria não apenas beneficia a criança, mas também fortalece os laços familiares. Quando a família se envolve ativamente na educação do aluno, ela se torna parte integrante do processo educacional, compartilhando experiências, aprendendo com profissionais da escola e estabelecendo conexões com outras famílias na mesma situação. Esse envolvimento promove o senso de pertencimento, apoio mútuo e troca de informações valiosas, fortalecendo o vínculo familiar e a sensação de coletividade.

Contribuindo para a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e acolhidos. Quando a família é envolvida nas decisões e atividades escolares, a escola se torna mais sensível às necessidades individuais do aluno com necessidades especiais, implementando práticas inclusivas e adaptadas. Essa colaboração promove uma cultura de respeito, compreensão e aceitação da diversidade, beneficiando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar.

Por fim, a análise dos resultados destaca que a parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais traz benefícios significativos. Essa colaboração melhora o desempenho acadêmico, fortalece a autoestima e autoconfiança, reduz comportamentos problemáticos, fortalece os laços familiares e cria um ambiente escolar inclusivo. A parceria eficaz entre família e escola é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que atenda às necessidades individuais de cada criança, favorecendo seu desenvolvimento integral e o seu sucesso educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a parceria efetiva entre família e escola é um fator determinante para o sucesso educacional e inclusão das crianças deficientes. Através da compreensão mútua, estabelecimento de metas claras, comunicação aberta e frequente, planejamento conjunto e suporte emocional e comportamental, é possível criar um ambiente educacional inclusivo, que valoriza as potencialidades e necessidades individuais de cada aluno.

A parceria entre família e escola vai além do compartilhamento de informações. Ela envolve o fortalecimento dos laços familiares, o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, a promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno e o apoio mútuo entre família e escola. Essa colaboração eficaz requer o estabelecimento de canais de comunicação claros e abertos, a construção de relações de confiança, a disponibilidade de recursos e capacitação

adequada, além de um compromisso mútuo com o sucesso educacional do aluno.

No entanto, é importante reconhecer que a parceria entre família e escola enfrenta desafios e obstáculos que podem dificultar sua efetividade. Dentre eles estão a falta de tempo, barreiras de comunicação, diferenças de expectativas, falta de conhecimento sobre as necessidades especiais e a falta de recursos e apoio adequados. Superar esses desafios requer um esforço conjunto, envolvendo a família, a escola e a comunidade em geral.

Além disso, é necessário considerar que cada parceria entre família e escola é única e deve ser adaptada às necessidades individuais de cada aluno e contexto específico. Não há uma fórmula única para o sucesso da parceria, mas sim a necessidade de flexibilidade, abertura ao diálogo e respeito mútuo. Cada família traz consigo experiências, conhecimentos e valores que podem enriquecer a colaboração com a escola, e é importante reconhecer e valorizar essa diversidade.

Em conclusão, a parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social desses estudantes. Através da revisão bibliográfica exploratória, foi possível compreender a importância dessa colaboração, identificar estratégias eficazes e reconhecer seus benefícios. Promover uma parceria eficaz requer um esforço conjunto, onde família, escola e comunidade trabalham em conjunto para garantir uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova o sucesso de todos os alunos. O comprometimento com essa parceria é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Emerson de. A escola no divã da Pós-Modernidade. Educação, Batatais, v. 3, n. 1, p. 109-128, junho, 2013.

BANDEIRA, Carla. Família na escola. Trabalho de conclusão de curso, Curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151525>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BATISTA, Jullyane da Silva; PINHEIRO, Ana Carolina Santana; CAMPELO, Edilberto; ROCHA, Taffarel Moraes; MARTINHO, Mailson. A importância da família no processo ensino aprendizagem dos Alunos das series iniciais do ensino fundamental. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Anais de Evento. Natal, 2016.

BRITO, Dorca ; SILVA, Aline. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria (Families of children with disabilities and the common school: family needs and partnership construction). Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 3, p. 1116–1134, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000301116&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro De. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo ; CIA, Fabiana. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa da. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal Brasil. Paidéia, 2007.

FOLHA, Débora ; CARVALHO, Daniella. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 3, p. 290–298, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/135031>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

KATHLEEN, Lorraine; SILVA, Francielle; KARLA, Bruna; *et al.* FAMÍLIA E A ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. Pedagogia em Ação, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12325>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

LAZZARETTI, Beatriz. FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS. Caderno Intersaberes, v. 5, n. 6, 2016. Disponível em: <<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/376>>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MACHADO, Laêda Bezerra ; DAVÌ, Maria Vittoria . papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 8, n. 1, p. 55–70, 2021. Disponível em: <<https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12454>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MUTO, Harume; CAMPOS, Juliane ; MELO, eleonice. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. revista online de política e gestão educacional, v. 20, n. 1, p. 49–69, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9392>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

NEVES, Tatsch ; DONADUZZI, Daiany ; SANTOS, Raissa. O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista de Enefermagem da UFSM. Disponível em: <<https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnI=21797692&AN=126556505&h=xW2yJq3Wbq9XFSUFjLMLPBry8g5WkBEzUbtSWHgWJdrFje5SK9CicqCiaERpHNj2MXzT4gG5YiKkKTHARhqFgA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d21797692%26AN%3d126556505>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SILVA, Aline; CABRAL, Leonardo ; MARTINS, Morgana. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. revista interfaces da educação, 2016. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SOARES, Adriana Fraga. A participação da família no processo ensino-aprendizagem. Alvorada, 2010.

SOUZA, Maria Ester Do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa De Desenvolvimento Educacional PDE. Santo Antônio Da Platina – Paraná 2009

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.



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

THE IMPORTANCE OF DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL I

JANAINA DOS SANTOS

Graduação Pedagogia pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

A avaliação corresponde ao ato de examinar e atribuir valor a determinado aspecto, situação ou sujeito. Este artigo busca compreender de que maneira a avaliação diagnóstica — comumente chamada de sondagem — influencia o trabalho pedagógico do professor no percurso de ensino e aprendizagem dos alunos. A avaliação, concebida como um processo amplo e contínuo, precisa envolver a análise do desempenho dos estudantes de maneira dinâmica, crítica, inventiva e colaborativa. Ela demanda acompanhamento constante e considera diferentes dimensões do desenvolvimento escolar. Assim, torna-se instrumento para orientar escolhas pedagógicas, reorganizar práticas docentes e elevar a qualidade do ensino, destacando-se como um recurso diagnóstico que alimenta a compreensão sobre o progresso e os desafios no processo educativo. Quando utilizada de forma individualizada, a avaliação diagnóstica possibilita identificar com precisão as necessidades de aprendizagem, favorecendo a criação de estratégias mais coerentes e eficientes. Vinculada a práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, contribui para a construção de um ambiente formativo acolhedor, participativo e inclusivo. Dessa forma, conclui-se que fortalecer a qualidade da avaliação diagnóstica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente na fase de alfabetização, é essencial para assegurar uma educação comprometida com a formação

integral dos estudantes, capaz de impulsionar sua autonomia e prepará-los para exercer uma cidadania consciente e atuante.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; práticas educativas; ciclo de alfabetização; educação crítica; educação libertadora.

ABSTRACT

Assessment corresponds to the act of examining and assigning value to a given aspect, situation, or subject. This article seeks to understand how diagnostic assessment—commonly called probing—influences the teacher's pedagogical work in the students' teaching and learning process. Assessment, conceived as a broad and continuous process, needs to involve the analysis of student performance in a dynamic, critical, inventive, and collaborative way. It demands constant monitoring and considers different dimensions of school development. Thus, it becomes an instrument to guide pedagogical choices, reorganize teaching practices, and raise the quality of teaching, standing out as a diagnostic resource that feeds the understanding of progress and challenges in the educational process. When used individually, diagnostic assessment makes it possible to accurately identify learning needs, favoring the creation of more coherent and efficient strategies. Linked to critical and emancipatory pedagogical practices, it contributes to the construction of a welcoming, participatory, and inclusive formative environment. Thus, it is concluded that strengthening the quality of diagnostic assessment in the early years of elementary school, especially in the literacy phase, is essential to ensure an education committed to the comprehensive development of students, capable of promoting their autonomy and preparing them to exercise conscious and active citizenship.

Keywords: diagnostic assessment; educational practices; literacy cycle; critical education; liberating education.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino fundamental I, voltado a alfabetização, especificamente do 1º ao 3º ano, a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental na construção de práticas educativas que visam a formação crítica e libertadora dos estudantes. No entanto, muitas vezes, essa etapa crucial do processo educativo é subestimada ou realizada de forma superficial, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento dos alunos. Diante desse contexto, este estudo se propõe a explorar a importância da avaliação diagnóstica nos anos iniciais e como ela pode contribuir para a implementação de práticas educativas mais eficazes e significativas.

O objetivo deste trabalho é analisar como a avaliação diagnóstica no Ensino Fundamental I, anos iniciais, ciclo de alfabetização, pode influenciar a construção de práticas educativas críticas e libertadoras, que permite ao docente observar o estudante não o julgando pelo que ele não aprendeu,

mas sim enxergando o que ele já sabe e como fazê-lo evoluir mais no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica no Ensino Fundamental I, os anos iniciais, se revela como um ponto crucial para identificar as necessidades individuais dos alunos, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas e personalizadas. Quando bem planejada e executada, essa avaliação contribui para a promoção da equidade, da autonomia e da emancipação dos estudantes, estimulando um ambiente de aprendizagem mais participativo e reflexivo.

Além disso, a utilização da avaliação diagnóstica como parte integrante das práticas educativas críticas e libertadoras permite que os educadores reconheçam as potencialidades e desafios de cada aluno, favorecendo a construção de um ensino mais humanizado e contextualizado, que considere as diversidades e realidades presentes na sala de aula.

Como processo, a educação é abrangente e integrativa. Envolve uma jornada sociocultural que se inicia na fase de socialização do indivíduo e continua a se desenvolver e a ser moldada ao longo do tempo, por meio das diversas experiências e trocas do indivíduo com os outros e com o ambiente do qual faz parte.

A avaliação da aprendizagem é geralmente realizada pelos professores e ocorre em momentos específicos (ao final de cada ano ou ciclo letivo), com repercussões significativas para cada aluno em termos de aprovação ou reprovação, o que de acordo com Luckesi (2011), perde o propósito a essência do propósito da avaliação e transforma-se em uma sucessão de testes.

As instituições de ensino aplicam as avaliações com o intuito de caracterizar/taxar o que estudante sabe ou ainda não.

Morais (2005, p.26) ressalta que a identificação dos conhecimentos já adquiridos fornece aos professores um panorama individualizado de ensino e a reavaliação de metas tanto coletivas quanto individuais para estudantes que ainda não alcançaram determinado nível e necessitam de uma abordagem diferenciada.

A escola desempenha um papel fundamental no processo avaliativo da aprendizagem que ocorre em sala de aula, embora isso também ocorra dentro da própria escola e para além dela. Incluir a escola em um lugar de destaque no processo avaliativo remete a um processo que vai além da verificação do desempenho. Visa uma avaliação mais abrangente, que envolva a condição existencial do aluno como tal e o controle democrático, destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o resultado, e contendo também elementos para a tomada de decisões nos níveis do professor e da unidade escolar, ou seja, ressalta-se que a avaliação não pode ser um processo isolado da proposta educacional, mas deve, sem dúvida, ser enquadrada no contexto de um projeto educativo e social.

A PRÁTICA COMUMENTE

De acordo com Luckesi (2011), a prática comumente conhecida como avaliação da aprendizagem nas escolas frequentemente carece da essência da avaliação, transformando-se predominantemente em uma sucessão de testes em vez de uma verdadeira avaliação. Essa realidade arraigada nas instituições de ensino muitas vezes distorce o genuíno propósito da avaliação, resultando em sua utilização inadequada.

Morais (2005, p. 26) destaca que a identificação dos conhecimentos já adquiridos fornece aos professores um panorama individualizado de cada aluno, possibilitando ajustes no ensino e o estabelecimento de metas tanto coletivas quanto individuais para os estudantes que ainda não alcançaram determinado nível e necessitam de uma abordagem diferenciada. Nesse contexto, a avaliação surge como uma ferramenta essencial para as escolas, desde que seja empregada de forma apropriada, ou seja, alinhada com os métodos de ensino e que contribua efetivamente para o progresso no processo de ensino e aprendizagem.

Compreender o conceito de Avaliação na contemporaneidade escolar representa uma questão de considerável complexidade, abrangendo uma vasta gama de teorias e práticas avaliativas. A avaliação da aprendizagem, em essência, é uma questão de natureza política, uma vez que está intrinsecamente ligada aos propósitos educacionais da instituição. As concepções sobre avaliação estão diretamente relacionadas às concepções de ensino-aprendizagem.

A avaliação é o reflexo convertido em ação. Essa ação nos impulsiona a novas reflexões, promovendo uma constante análise por parte do educador sobre sua realidade, acompanhando passo a passo sua jornada na construção do conhecimento. Trata-se de um processo interativo no qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato de avaliar (VASCONCELLOS, 1998, p. 18).

Nesse contexto, a avaliação deve ser encarada como uma ação dinâmica e mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Ela fomenta a formação crítica, a interação e a participação reflexiva entre os educandos, sendo que avaliar vai muito além, pois a prática cotidiana e a realidade existente são os alicerces desse processo.

A Avaliação Educacional e a Proposta Pedagógica devem estar alinhadas, complementando-se mutuamente e visando sempre a qualidade e o aprimoramento das práticas para alcançar uma aprendizagem significativa. Dessa forma, a avaliação se configura como um processo de possibilidades que nos instiga a novas reflexões, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem e a formação integral do aluno de maneira qualitativa e relevante. (LUCKESI, 2011)

Compreender o significado da avaliação vai além do que geralmente se imagina; é essencial ter clareza sobre as práticas pedagógicas implementadas na escola. Todos os envolvidos - gestores, professores, alunos e pais - devem adotar uma nova perspectiva em relação ao processo de avaliação, contribuindo assim para o cumprimento da verdadeira função da instituição educacional.

Dentre os diversos tipos de avaliação, podemos destacar, de forma geral, a avaliação formativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa.

De acordo com Luckesi (2011, p.42): “a avaliação diagnóstica é um instrumento dinâmico de progresso que deve servir como uma ferramenta para identificar novos caminhos”. Essa modalidade visa realizar uma sondagem, situando a etapa e o processo educacional atual, avaliando em que medida o conhecimento foi adquirido e o que precisa ser feito para superar as dificuldades encontradas. Envolve uma reflexão constante, crítica e participativa por parte de alunos e professores. Para Veiga (2000, p.15), a avaliação diagnóstica é encarada como um meio investigativo da aprendizagem, buscando redefinir o processo e garantir a qualidade do ensino para todos.

Por outro lado, a Avaliação Formativa tem como objetivo facilitar as aprendizagens e está a serviço das tomadas de decisão, conforme Perrenoud (1999, p. 43). Ela acompanha o processo educacional, avaliando todos os seus aspectos. Essa modalidade indica como os alunos estão progredindo em relação aos objetivos estabelecidos, abrangendo habilidades, competências, procedimentos e atividades de ensino.

Infelizmente, muitas vezes a abordagem de avaliação adotada nas escolas tende a ser excludente, ao medir a capacidade do educando e classificá-lo como bom ou ruim, apto ou não apto. Entende-se que esse não seja o caminho adequado.

Conforme Luckesi (2011, p. 69):

A Avaliação é vista como um julgamento de qualidade baseado em dados relevantes, com o objetivo de embasar decisões. Portanto, não devemos encarar a avaliação como uma ferramenta obrigatória e de medida na escola, pois dessa forma estaríamos desconsiderando nossos educandos como indivíduos capazes de agir na sociedade e de se desenvolverem dentro de suas próprias limitações e ritmos.

A Avaliação deve ser encarada como o ponto de partida, integrada ao processo de ensino e aprendizagem, permeada por uma reflexão contínua.

“A reflexão está intrinsecamente ligada à avaliação, e avaliar também significa planejar, estabelecer objetivos, entre outros aspectos”. Conforme Demo (2015, p. 01) destaca, os critérios de avaliação, que influenciam os resultados, devem estar sempre vinculados a propósitos e objetivos previamente definidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou de outra natureza.

Essa afirmação ressalta que o ato de avaliar requer reflexão e planejamento para alcançar metas, com a finalidade de compreender que a avaliação está integrada ao processo educacional, social e político. Segundo Luckesi (2011), a avaliação praticada nas escolas muitas vezes se baseia no uso de notas para justificar a necessidade de classificação dos alunos, comparando desempenhos em vez de focar nos objetivos que se deseja alcançar.

A avaliação da aprendizagem, por ser uma forma de avaliação, deve ser amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva. Enquanto a avaliação inclui e traz para dentro, os exames selecionam,

excluem e marginalizam. Conforme Jussara Hoffmann (2003, p. 32), "a avaliação é a reflexão transformada em ação, não pode ser estática nem ter um caráter meramente classificatório".

Hoffmann (2003) argumenta que o valor está intrinsicamente ligado à pessoa. A avaliação é, essencialmente, o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor deve acompanhar o educando passo a passo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

A autora propõe duas premissas fundamentais para a realização da avaliação na perspectiva construtivista: confiança na capacidade do aluno de construir suas próprias verdades e valorização de suas expressões e interesses. Ela destaca que os erros e dúvidas dos alunos são elementos significativos para o desenvolvimento da ação educacional, permitindo ao professor observar e investigar como o aluno constrói seu entendimento da realidade.

Hoffmann enfatiza a importância do diálogo entre professor e aluno como um indicador de aprendizagem essencial para a reformulação de alternativas de solução, a fim de que a construção do conhecimento ocorra. A reflexão do professor sobre suas abordagens metodológicas, na formulação de questões e na análise das respostas dos alunos, deve ser contínua e dinâmica.

A CONCEPÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

A concepção e prática docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem podem ser descritas como dialógicas, conforme proposto por Freire (1970). Essa abordagem parte do princípio de que a atitude dialógica é, acima de tudo, uma postura de amor, humildade e fé no ser humano, em sua capacidade de criar e recriar, de produzir e construir. Nesse sentido, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 21); aprender, nessa perspectiva dialógica, vai além de simplesmente adquirir conhecimento - é uma relação de existência e vida, uma transformação estrutural não apenas no comportamento, mas na convivência.

O processo de ensino-aprendizagem surge, então, de uma parceria na qual todos ensinam e aprendem. Essa relação colaborativa permite que professores e alunos se sintam valorizados em seus saberes e experiências, construam conhecimento, se alegrem com as descobertas, percebam os movimentos da vida e da convivência durante o ato de ensinar e aprender juntos, gerando proximidade, empatia e significado.

Compreender o significado da avaliação da aprendizagem requer uma abordagem detalhada, pois essa prática é um instrumento de reflexão que exige a análise dos elementos que a cercam e interagem.

Segundo Lima (1996, p. 14):

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar em que medida os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em

pequenos grupos, e ajustando seu trabalho por meio da adoção de estratégias que visam prevenir dificuldades de aprendizagem e corrigir deficiências. Dessa forma, a avaliação tem como principal objetivo determinar o quanto os objetivos educacionais estão sendo efetivamente alcançados por meio do ensino.

É fundamental ter em mente que a avaliação não deve ser utilizada para premiar ou punir os educandos, mas sim para orientá-los de forma mais eficaz na realização de sua aprendizagem e construção do conhecimento. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de apoio ao processo educativo, fornecendo feedback construtivo e auxiliando os estudantes em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida, e essa realidade se estende para dentro da sala de aula. O cotidiano do ambiente escolar está intrinsecamente ligado à rotina de cada indivíduo que ali interage.

A avaliação é uma constante nos momentos compartilhados pelos alunos em sala de aula. Tanto os alunos quanto os professores estão constantemente avaliando tudo e todos ao seu redor. São feitos julgamentos em diversas direções, orientando a tomada de decisões e o estabelecimento de relações que podem ser tanto em nível grupal, quanto em níveis mais específicos.

O tema da avaliação na educação é motivo de muitas discussões. Alguns educadores são contra a obrigatoriedade de aplicar provas escritas, argumentando que as provas não são eficazes para avaliar. Outros não encontram outra maneira de avaliar seus alunos além dos tradicionais testes escritos. Mas afinal, o que é avaliar? Avaliar significa aplicar ou reconhecer o merecimento de algo. Calcular, estimar, computar; reconhecer a magnitude, a intensidade, como definido por Ferreira (2003, p. 205).

Bloom (1983) define a avaliação como a possibilidade de direcionar uma metodologia, um processo definido, que leva a um resultado objetivo. Na ótica da aprendizagem, a avaliação permite a relação entre teoria e prática e atua como um elemento avaliador dessa ligação:

A avaliação é um método para adquirir e processar as evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dentro dos parâmetros desejados. É um instrumento da prática educacional para verificar se os procedimentos e alternativas são igualmente eficazes na realização dos objetivos educacionais. (BLOOM, 1983, p. 2).

Assim, Bloom conceitua a avaliação no contexto dos valores inerentes ao processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, desempenha um papel fundamental na melhoria do ensino e na avaliação do progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos.

A avaliação realizada durante o processo de ensino e aprendizagem deve estar integrada a um projeto educativo mais abrangente, que, em sua elaboração a nível escolar, deve envolver a

participação dos professores, alunos, demais profissionais da escola, pais ou responsáveis e representantes da comunidade local.

O projeto educativo elaborado na escola deve incluir condições gerais amplas relacionadas às características do conhecimento a ser desenvolvido, garantindo sua integração no contexto mais amplo da sociedade nacional. Por outro lado, também deve estar conectado aos elementos provenientes das relações entre a escola e a comunidade local (VIANNA, 2005, p. 96).

A partir dos objetivos definidos no projeto educativo da escola, o professor direciona os objetivos específicos de sua disciplina, sempre buscando atender às expectativas, interesses e necessidades dos alunos. É essencial que o professor constantemente questione o valor do seu trabalho em sala de aula e se suas práticas contribuem para uma vida mais humana. De acordo com Vianna (1992, p. 24), o professor deve refletir se está simplesmente reproduzindo o modelo de sociedade atual ou se está engajado em transformá-lo.

Se a escolha do professor é por uma educação que capacite os alunos a contribuir para a transformação da sociedade, seus objetivos devem expressar claramente essas intenções. Deve ficar evidente o que é essencial para a aprendizagem daquele grupo de alunos, os conteúdos relevantes para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de orientar seu próprio processo de aprendizado.

É evidente que a avaliação não pode ser dissociada das concepções educacionais, e diante da diversidade de abordagens teóricas, consideramos os conceitos mencionados válidos no contexto do processo de avaliação. Independentemente da amplitude conceitual da avaliação, o cerne deve ser a descoberta do crescimento e do progresso do aprendiz. Isso transforma as práticas avaliativas de simples instantâneos em verdadeiros filmes de ação (RIBEIRO apud McDONALD, 2006, p. 11).

O ponto de partida para a descoberta e o progresso no processo de aprendizagem pode ser um olhar diagnóstico. Luckesi (p. 35) apresenta a avaliação como tendo uma função diagnóstica, sendo um momento dialético no avanço do desenvolvimento da ação, no crescimento em direção à autonomia, competência, entre outros aspectos. Essa perspectiva será explorada mais adiante.

Considerando as reflexões feitas, se houver o aprofundamento da pesquisa sobre as concepções de avaliação, certamente encontrar-se-á diversas outras abordagens, e independentemente de suas interpretações, serão relevantes para redefinir a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem: a relação professor/aluno, a interação entre o ensino e a aprendizagem, e o papel do professor nesse processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da avaliação a um projeto educativo amplo, que envolva todos os atores da comunidade escolar, juntamente com a abordagem ética, crítica e transformadora da educação, são elementos-chave destacados. A avaliação, quando realizada de forma a considerar não apenas o conhecimento adquirido, mas também o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes, pode ser um poderoso instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre todas as avaliações: diagnóstica, formativa e somativa, destaca-se a avaliação diagnóstica como um instrumento fundamental, pois é ela que norteará o planejamento e replanejamento do professor, principalmente no processo de alfabetização, pois, hoje, entende-se que cada criança aprende de uma forma. Diante da diversidade que os docentes encontram em sala de aula, é a avaliação diagnóstica que garantirá um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, mostrando ao professor o que deu certo, o que deve ser repensado e acima de tudo revelando o que o aluno assimilou e como aprimorar tal conhecimento.

Sabe-se que a realidade da educação brasileira é desafiadora para cada profissional da educação, principalmente para o professor, pois são diversos estudantes em sala de aula, sem contar os alunos com deficiências diversas, falta de recursos adequados e necessidades de muitos docentes de dobrar período em busca de uma remuneração melhor. Mas diante de todo este cenário, percebe-se, atualmente, o quanto a avaliação diagnóstica é importante para que se observe especificamente cada estudante, buscando cada vez mais estratégias para se integrar os alunos com mais dificuldades com os que não as apresentam e o quanto a avaliação contínua ganhou força e tornou-se uma ferramenta importante como critério de avaliação.

Pode-se perceber como é possível o professor repensar e replanear seu trabalho, assim como também possibilitar uma maior interação entre todos os alunos, tanto entre os que apresentam dificuldades e entre os que estão considerados no nível adequado. É possível que o professor repense em uma nova organização da sala de aula, visando justamente os agrupamentos produtivos.

A avaliação deve ser integrada de forma coerente ao processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizada não apenas para medir o conhecimento, mas também para orientar o progresso dos alunos e aprimorar a prática pedagógica.

Como sugestões para pesquisas futuras: Investigar mais profundamente o impacto da avaliação diagnóstica e contínua na promoção da aprendizagem dos alunos, de diferentes anos e ciclos, e na formação de indivíduos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- DEMO, Pedro **Avaliação qualitativa**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- FERREIRA, Holanda Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FREIRE, **Paulo. Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2003.

LIMA, A.F.S. **Avaliação escolar. julgamento x construção**. São Paulo: Vozes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar. – Avaliação como ato amoroso e emancipador**. São Paulo: Cortez, 2011.

McDONALD, Brendan Coleman. (Org.). **Avaliação: perspectivas em debate**. Fortaleza: RDS, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens duas lógicas**. Porto Alegre: artes médicas sul, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Ensino de qualidade: pressupostos básicos. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIANNA, H. M. **Educação: Lições de Ignorância**. In: **Problemas Brasileiros**, nº 294, Novembro/Dezembro, 1992. pg. 6-25.

Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz.

Avaliação e aprendizagem na escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS



SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES - CHALLENGES AND PEDAGOGICAL STRATEGIES

JÉSSICA APARECIDA PIMENTEL BERTE

Graduação em Pedagogia pela instituição ESTACIO UNIRADIAL – professora na rede Estadual de São Paulo, na E.E. EVANDRO CAVALCANTI e na rede Municipal de São Paulo, no CEI DIRET COHAB FARIA LIMA, BRIGADEIRO

RESUMO

O presente artigo aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual, explorando seus fundamentos teóricos, marcos legais e práticas pedagógicas eficientes. Fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de pesquisas e documentos oficiais, analisando tanto aspectos históricos quanto contemporâneos da educação inclusiva. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, persistem desafios significativos na implementação de um AEE eficaz, destacando-se a formação inadequada dos professores e a insuficiente articulação entre a sala comum e os serviços especializados. Conclui-se que a efetividade do atendimento educacional para alunos com deficiência intelectual depende de práticas pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares significativas e colaboração ativa entre todos os agentes educacionais, consolidando assim uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Adaptações Curriculares; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses Specialized Educational Services (SES) for students with intellectual disabilities, exploring its theoretical foundations, legal frameworks, and effective pedagogical practices. It is based on a literature review of research and official documents, analyzing both historical and contemporary aspects of inclusive education. The results indicate that, despite legal advances, significant challenges persist in the implementation of effective SES, highlighting inadequate teacher training and insufficient articulation between the regular classroom and specialized services. It concludes that the effectiveness of educational services for students with intellectual disabilities depends on flexible pedagogical practices, meaningful curricular adaptations, and active collaboration among all educational agents, thus consolidating a truly inclusive education.

Keywords: Specialized Educational Services; Intellectual Disability; Inclusive Education; Curricular Adaptations; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, tenho observado como a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares transformou profundamente o cenário educacional brasileiro. Esta mudança não ocorreu por acaso. Nasceu de intensas lutas sociais, avanços legislativos e da crescente conscientização sobre direitos humanos. Em minha trajetória de pesquisa, percebi que, entre os diversos mecanismos criados para viabilizar esta inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destaca-se não apenas como um serviço complementar, mas como verdadeiro pilar de sustentação para que estudantes com deficiência possam, efetivamente, participar e aprender no ambiente escolar comum. A complexidade deste tema revela-se especialmente desafiadora quando tratamos da deficiência intelectual, condição que exige abordagens pedagógicas singulares e cuidadosamente elaboradas.

Sendo assim, a deficiência intelectual constitui uma condição que afeta significativamente o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010). Estudantes com essa condição frequentemente apresentam necessidades educacionais específicas que exigem metodologias diferenciadas, adaptações curriculares e recursos pedagógicos especializados para seu pleno desenvolvimento.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, a partir de uma revisão bibliográfica que contempla desde aspectos históricos e conceituais até as estratégias pedagógicas mais eficientes para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses

estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão sobre a deficiência intelectual passou por profundas transformações ao longo do tempo. Mendes (1995) divide a história do estudo científico da deficiência intelectual em três momentos significativos. O primeiro, situado entre o início do século XIX e o início do século XX, caracterizou-se pela crença na hereditariedade, irreversibilidade e ameaça social da condição, levando à marginalização das pessoas assim identificadas. Nesse período, predominavam concepções eugênicas que resultaram em práticas de segregação e institucionalização compulsória, com forte influência do modelo médico que considerava a deficiência como uma patologia individual. Figuras como Jean Itard e Édouard Séguin, apesar de suas contribuições pioneiras para a educação de pessoas com deficiência intelectual, ainda operavam dentro de um paradigma que buscava a "normalização" desses indivíduos, refletindo os valores e preconceitos de sua época (PLETSCH, 2009).

No segundo momento, ao longo da primeira metade do século XX, com a expansão da escolarização pública, surgiu a classificação de "debilidade mental" associada às dificuldades escolares, ampliando-se o uso de testes de inteligência para identificação e classificação. Nesse período, proliferaram instituições segregadas como principal resposta educacional. A popularização dos testes de QI, desenvolvidos inicialmente por Alfred Binet e Theodore Simon, contribuiu para uma visão estática e determinista da inteligência, resultando na categorização e segregação de muitos estudantes que não se adequavam aos padrões acadêmicos estabelecidos. As escolas especiais e instituições especializadas multiplicaram-se como espaços destinados a esse público, reforçando a separação entre educação regular e educação especial, com prejuízos significativos para a participação social das pessoas com deficiência intelectual (VELTRONE, 2011).

Já o terceiro momento, a partir da segunda metade do século XX, caracterizou-se pelo questionamento dos pressupostos de organicidade patológica e incurabilidade, com crescente crítica ao uso exclusivo do critério psicométrico para diagnóstico. Neste período, emergem abordagens mais funcionais, com ênfase no comportamento adaptativo, e consolidam-se filosofias como normalização e integração. Influenciados pelos movimentos de direitos civis e pela crescente mobilização das famílias e das próprias pessoas com deficiência, pesquisadores e educadores começaram a questionar as práticas segregacionistas e a defender o direito à educação em ambientes menos restritivos. Estudos longitudinais demonstraram que pessoas anteriormente consideradas "ineducáveis" podiam desenvolver habilidades significativas quando expostas a ambientes estimulantes e metodologias adequadas, desafiando o pessimismo pedagógico que

predominava até então (GLAT; ESTEF, 2021).

Contudo, atualmente, a Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD) define a deficiência intelectual como uma incapacidade "caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade" (LUCKASSON et al., 2002, p. 08). Esta definição multidimensional supera visões orgânicas simplistas e reconhece a interação entre limitações individuais e barreiras ambientais na determinação da funcionalidade.

A evolução conceitual da deficiência intelectual reflete transformações mais amplas na compreensão da deficiência como fenômeno social e político, não apenas médico ou individual. O modelo social da deficiência, desenvolvido inicialmente no Reino Unido por ativistas como Paul Hunt e Vic Finkelstein, e posteriormente elaborado teoricamente por autores como Michael Oliver e Colin Barnes, trouxe contribuições fundamentais para essa mudança paradigmática (PLETSCH, 2009).

Além do mais, ao distinguir entre lesão (condição biológica) e deficiência (experiência de opressão social vivenciada pelas pessoas com lesões), o modelo social evidencia que muitas das limitações atribuídas às pessoas com deficiência intelectual são, na verdade, produzidas por ambientes educacionais, culturais e sociais inadequados às suas características e necessidades.

Não obstante, há de se considerar que o Brasil tem construído, nas últimas décadas, um significativo arcabouço legal para garantir a inclusão escolar de pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito à educação para todos e prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) dedica um capítulo específico à Educação Especial, definindo-a como "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).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) consolidou a visão inclusiva, definindo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo. Este documento estabelece diretrizes importantes para a oferta do AEE, destacando sua função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2008).

Nesta lógica, a construção desse arcabouço legal não ocorreu de forma linear ou isenta de contradições. Reflete, antes, as disputas entre diferentes concepções de educação especial e

inclusiva, bem como as pressões de diversos atores sociais, incluindo organizações de pessoas com deficiência, familiares, profissionais da educação e representantes de instituições especializadas (MENDES, 2017). A própria terminologia utilizada nos documentos legais evidencia essas tensões: enquanto a Constituição Federal ainda emprega o termo "portadores de deficiência", refletindo uma visão da deficiência como atributo individual, documentos mais recentes adotam expressões como "pessoas com deficiência", buscando enfatizar a condição humana antes da deficiência, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Indubitavelmente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou o AEE, definindo-o como "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (BRASIL, 2011), estabelecendo suas funções complementares ou suplementares à formação dos estudantes. A implementação desse decreto gerou intensos debates no campo educacional. Por um lado, reafirmou o compromisso com a educação inclusiva ao estabelecer que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas. Por outro lado, ao prever a possibilidade de apoio técnico e financeiro a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, foi interpretado por alguns setores como um retrocesso em relação à PNEE-EI, que enfatizava a matrícula de todos os estudantes nas escolas regulares (MENDES, 2017).

Neste ponto, há de se tecer a consideração que a deficiência intelectual é uma condição heterogênea, que afeta diferentemente cada indivíduo. De acordo com o DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994),

aproximadamente 85% dos casos são classificados como leves, 10% como moderados, 3% como severos e 2% como profundos. Essa diversidade evidencia que não existe um único perfil de aluno com deficiência intelectual, mas sim uma multiplicidade de características e necessidades. A heterogeneidade da deficiência intelectual manifesta-se não apenas nos diferentes níveis de comprometimento cognitivo, mas também na diversidade de etiologias, comorbidades e contextos socioculturais. As causas da deficiência intelectual são múltiplas, incluindo fatores genéticos (como síndrome de Down, síndrome do X-Frágil, síndrome de Williams), complicações durante a gestação ou parto (como exposição a toxinas, infecções maternas, anóxia perinatal), e condições pós-natais (como traumatismos cranianos, infecções, desnutrição severa) (VELTRONE, 2011).

Ademais, os estudantes com deficiência intelectual frequentemente apresentam dificuldades de abstração, ou seja, limitações ao operar no nível das ideias, do raciocínio, sem contar com estímulos concretos. Essa característica tem implicações significativas para o processo de ensino-aprendizagem, demandando adaptações metodológicas e curriculares específicas. Outras características comumente observadas incluem: dificuldades na generalização de conhecimentos; limitações na memória de trabalho; ritmo de aprendizagem diferenciado; menor autonomia em

situações de aprendizagem; e necessidade de apoio para desenvolver estratégias metacognitivas (VELTRONE, 2011).

Sendo assim, é fundamental destacar, contudo, que tais características não determinam um limite fixo para o desenvolvimento. Com intervenções pedagógicas adequadas e ambientes estimulantes, alunos com deficiência intelectual podem desenvolver habilidades acadêmicas, sociais e funcionais significativas. Esta perspectiva rompe com visões deterministas que historicamente limitaram as oportunidades educacionais oferecidas a esse público.

As dificuldades na generalização de conhecimentos, por exemplo, não significam impossibilidade de aprendizagem, mas indicam a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a transferência de aprendizagens entre diferentes contextos. Estudos no campo da neurociência cognitiva têm demonstrado a plasticidade cerebral e a capacidade de reorganização neural em resposta a experiências ambientais enriquecedoras, mesmo em casos de comprometimento cognitivo significativo (GLAT; ESTEF, 2021).

Nesta lógica, a colaboração entre professores da sala comum e do AEE é essencial para a efetividade do processo inclusivo. Quando esses profissionais trabalham isoladamente, sem comunicação ou planejamento conjunto, cria-se uma dicotomia prejudicial: de um lado, o professor regular, responsável pelo ensino do currículo comum, mas frequentemente sem conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos com deficiência; de outro, o professor especializado, com formação em educação especial, mas muitas vezes desconectado do cotidiano da sala de aula e do currículo regular (BUENO, 2019). Outras barreiras identificadas incluem: escassez de recursos e materiais adaptados; rigidez do sistema escolar quanto à organização dos tempos e espaços de aprendizagem; resistência de alguns profissionais quanto à inclusão; baixas expectativas em relação ao potencial dos alunos com deficiência intelectual; e falta de articulação entre políticas setoriais (educação, saúde, assistência social) (BINS, 2013).

O sucesso do AEE para alunos com deficiência intelectual depende significativamente das estratégias pedagógicas e adaptações curriculares implementadas. As adaptações curriculares de pequeno porte, de responsabilidade do professor, mostram-se particularmente importantes para garantir o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades por parte desses alunos.

“Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para

todos. Se as mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com necessidades educacionais especiais não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições que necessitam para aprender. Diante desse panorama, é importante investigar o processo de implementação da educação inclusiva nos diferentes espaços educacionais organizados para os alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente com deficiência intelectual, principalmente, para conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual em classe comum e sala de recursos multifuncional do ensino regular” (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 69).

Para alunos com deficiência intelectual, é fundamental priorizar objetivos que tenham aplicabilidade prática e funcional, considerando suas necessidades educacionais específicas. Isso não significa empobrecer o currículo, mas sim selecionar conteúdos essenciais que possam ser trabalhados de forma mais aprofundada e contextualizada (BRASIL/MEC, 2000).

Os conteúdos podem ser adaptados mediante: priorização de áreas ou unidades de conteúdo; reformulação da sequência didática; e, em alguns casos, eliminação de conteúdos secundários, sempre garantindo o acesso aos conhecimentos fundamentais do currículo comum.

As adaptações curriculares não devem ser confundidas com simplificação ou empobrecimento do currículo. Pelo contrário, representam um processo de enriquecimento e diversificação das experiências educacionais, tornando-as mais significativas e acessíveis para todos os estudantes (GLAT; ESTEF, 2021).

Quando bem planejadas e implementadas, as adaptações curriculares beneficiam não apenas os alunos com deficiência intelectual, mas toda a turma, pois promovem múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, expressão dos conhecimentos e engajamento no processo de aprendizagem. Essa perspectiva alinha-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe a criação de ambientes educacionais flexíveis e acessíveis desde sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (PLETSCH, 2009).

Alunos com deficiência intelectual frequentemente necessitam de mais tempo para consolidar aprendizagens, o que exige flexibilidade na organização temporal do ensino. É fundamental respeitar o ritmo do estudante, proporcionando tempo adicional para realização de tarefas, retomada de conteúdos não assimilados e oferecimento de experiências diversificadas sobre o mesmo tema (BRASIL/MEC, 2000). A organização tradicional do tempo escolar, com períodos rígidos e sequenciais para cada disciplina ou conteúdo, frequentemente não corresponde às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Esses alunos podem requerer mais tempo

para processar informações, estabelecer conexões entre conceitos e consolidar aprendizagens (TASSINARI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual representa um campo de conhecimento e prática em permanente construção no cenário educacional brasileiro. A evolução histórica do conceito de deficiência intelectual, passando de uma visão estritamente médico- patológica para uma compreensão socioecológica, tem propiciado transformações significativas nas práticas educacionais. Paralelamente, o desenvolvimento de políticas públicas e marcos legais estabeleceu bases importantes para a estruturação do AEE. Contudo, a materialização dessas políticas ainda enfrenta obstáculos consideráveis.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). **Deficiência intelectual: definição, classificação e sistemas de apoio**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BINS, K. L. G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 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. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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, Brasília, 5 out. 2009.

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, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. MEC/SEESP. **Adaptações curriculares de pequeno porte.** Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2014.

BUENO, M. B. **Formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CARDOZO, D. M. C. M. **Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

GLAT, R.; ESTEF, S. **O modelo de Atendimento Educacional Especializado na UERJ.** In: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.16, n.4, p.2246-2259, 2021.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. **Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes**

discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. Revista Linhas, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, E. G. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar.** In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

NOGUEIRA, M. F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

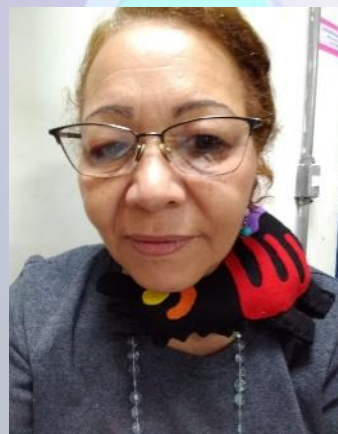
PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2009.

TASSINARI, A. M. **Formação e práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos junto a estudantes com Deficiência Intelectual.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SCHOOL AS A PLACE OF EXPERIENCES



JOANA DE JESUS GONÇALVES

Graduação em Letras pela faculdade (UNIBAN) Anhanguera 2002; Especialista em psicopedagogia pela faculdade (UNIBAN) Anhanguera 2006; Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Helios Heber de Lino; atualmente Professora de Educação Infantil na EMEI Bombeiro José Robson Costa de Araújo.

RESUMO

Este artigo analisa as experiências de crianças em instituições de educação infantil, destacando a importância do aprender brincando, na educação infantil, o brincar é fundamental para crianças de 4 e 5 anos, pois é através dele que se desenvolvem as habilidades motoras, as sociais, as cognitivas e as emocionais, como a criatividade, a imaginação, a atenção e o raciocínio lógico. As brincadeiras são o principal eixo promotor de aprendizado ao proporcionar experiências significativas que ajudam a construir a autonomia, a identidade e a interação com os colegas, ao mesmo tempo em que preparam a criança para desafios futuros e a auxiliam na gestão de sentimentos como: o medo, a frustração e a alegria. Vygotsky, por sua vez, aborda as contribuições do brincar, destacando a importância do grupo social no desenvolvimento humano e a visão do cérebro como um sistema moldável. Um conceito central de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança pode realizar sozinha e o que consegue com ajuda de adultos ou pares mais experientes. Vygotsky também aponta que certos objetos como os jogos, têm natureza motivadora, estimulando a atividade motora e a interação. Ao brincar, a criança desenvolve a linguagem, a capacidade de tomar decisões conscientes e a habilidade de criar e seguir regras, além de explorar situações imaginárias. Esse processo contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento; Escola e Experiências

ABSTRACT

This article analyzes the experiences of children in early childhood education institutions, highlighting the importance of learning through play. In early childhood education, play is fundamental for 4- and 5-year-olds, as it is through play that motor, social, cognitive, and emotional skills such as creativity, imagination, attention, and logical reasoning are developed. Play is the main driver of learning, providing meaningful experiences that help build autonomy, identity, and interaction with peers, while preparing children for future challenges and helping them manage feelings such as fear, frustration, and joy. Vygotsky, in turn, addresses the contributions of play, highlighting the importance of the social group in human development and the view of the brain as a malleable system. A central concept of his theory is the Zone of Proximal Development (ZPD), which represents the difference between what children can achieve on their own and what they can achieve with the help of adults or more experienced peers. Vygotsky also points out that certain objects, such as games, are motivating in nature, stimulating motor activity and interaction. Through play, children develop language, the ability to make conscious decisions, and the ability to create and follow rules, in addition to exploring imaginary situations. This process contributes to cognitive, social, and emotional development.

Keywords: Children; Development; School and Experiences

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças ao mesmo tempo em que envolve a interação entre educadores, crianças e o ambiente, promovendo o enriquecimento dessa experiência. Freud divide o desenvolvimento infantil nas seguintes fases psicosssexuais (FADIMAN; FRAGER, 2008): fase oral (0 a 2 anos), fase anal (2 a 4 anos), fase fálica (3 a 5 anos), fase de latência (5 a 12 anos) e fase genital (a partir dos 12 anos). No que concerne à fase da segunda infância, compreendida entre os 3 e 6 anos, as fases do desenvolvimento psicodinâmico de Freud relacionadas são a fase fálica e a de latência. Essas duas fases são caracterizadas por intensas relações interpessoais, seja com os pais, seja com outras crianças e adultos.

Diversas pesquisas apontam para o desenvolvimento integral da criança através do brincar como no desenvolvimento cognitivo e linguístico, por exemplo: Podemos perceber que ao nomear objetos e narrar suas ações, a criança amplia seu vocabulário e seu conhecimento sobre a linguagem. O mesmo acontece no desenvolvimento social e emocional, pois é através das brincadeiras que as crianças aprendem a cooperar, a compartilhar, a negociar e a respeitar regras e limites, desenvolvendo assim habilidades sociais essenciais para a convivência e a formação de vínculos. Desse modo, entendemos então, que o brincar estimula a imaginação, a memória e a capacidade de resolver problemas. É no desenvolvimento motor que as atividades como correr, pular e manipular objetos desenvolvem a coordenação motora e a consciência corporal.

Aqui entra o papel da instituição de ensino como espaço intencional e seguro: A escola deve oferecer um ambiente planejado, seguro e estimulante, com materiais variados e intencionalidade pedagógica para que o brincar seja uma ferramenta de aprendizagem.

Propostas diversificadas: É importante que a escola ofereça uma variedade de jogos e brincadeiras que estimulem diferentes áreas do conhecimento, desde o faz de conta até atividades mais estruturadas, como desenho, música e dança sendo indispensável a Intervenção do educador, assim, a professora atua como mediadora, enriquecendo a brincadeira com sua presença, propondo desafios e ajudando a criança a refletir sobre suas experiências, sempre respeitando o ritmo e a liberdade da criança. O brincar com - e na – natureza contribui para o desenvolvimento integral da

criança, desenvolvendo a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, assim como também a iniciativa e a criatividade, além de outros benefícios como empatia, encantamento, sensibilidade e senso de pertencimento (BARROS, 2018, p. 17).

DESENVOLVIMENTO

Brincar é inerente à infância, é a linguagem da criança por excelência, por meio da qual ela conhece a si mesma e ao mundo, expressando-se e comunicando-se. O brincar é movimento e quietude, é som e silêncio, é relacionar-se e interiorizar-se. Quando se observa esse brincar inserido na natureza, é possível perceber a ampliação dessa potência, dessa experiência vivida pelas crianças. Correr, rolar na areia, na grama ou na terra, subir em árvores, pisar numa poça, encantar-se com um tatuzinho-bola, transformar um galho em espada ou bastão, fazer uma coroa de flores, empilhar ou sequenciar pedrinhas, enfim, brincar com e na natureza é uma experiência potente e formadora de uma infância plena. Como cita Laís Fleury, coordenadora do programa Criança e Natureza: “Na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solicitude e introspecção” (BARROS, 2018, p. 12)

Em um mundo cada vez mais urbanizado, tecnológico e com demandas de trabalho excessivas dos adultos, as escolas e espaços educativos passam a ter, cada vez mais, um papel fundamental em relação a essas necessárias e urgentes experiências de grande parte das crianças brasileiras. Segundo a arquiteta Mayumi Souza Lima:

[...] a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial (LIMA, 1989, p.102).

Com certeza, as dificuldades são muitas para implementar um programa que abarque ações educativas e até estruturais na dimensão arquitetônica das escolas, porém existem já inúmeras experiências exitosas em várias partes do Brasil que devem ser mais conhecidas como fonte de inspiração para professores, coordenadores, diretores e, principalmente, para os poderes governamentais.

No período pré-simbólico conceitual, de 2 a 4 anos, o simbolismo é o principal elemento. Afinal, ocorre a transformação da capacidade representativa. O indivíduo toma consciência de si mesmo, das relações com os demais e da realidade. Nesse período, há uma reconstrução dos processos de ação e é por meio dos jogos e brincadeiras que a criança aprende a estabelecer relações com os demais e pode compreender a realidade.

No período intuitivo pré-operatório, de 4 a 6 anos, a brincadeira ganha riqueza pela necessidade de variar a temática das participações. Acentuam-se também a valorização do simbolismo e a participação da criança na atividade. Ou seja, nessa fase, a criança consegue lidar melhor com a realidade, além de conseguir comunicar, organizar e compreender, por conta do desenvolvimento da sua capacidade cognitiva.

Como podemos notar, os jogos, brinquedos e brincadeiras, em todos os aspectos, contribuem para a formação da criança em um ambiente educacional que pretende torná-la física e emocionalmente madura o suficiente para ser autônoma em suas decisões e sentimentos na fase adulta.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Tome-se como exemplo um jogo de amarelinha. Quando uma criança depara pela primeira vez com esse jogo, em princípio já dispõe de alguns esquemas motores solicitados, ou seja, saltar e aterrissar sobre um ou dois pés e equilibrar-se sobre um dos pés são conhecimentos prévios e sua execução já ocorre de forma mais ou menos automática. No entanto, a coordenação desses movimentos nas circunstâncias espaciais propostas

pela amarelinha constitui um problema a ser resolvido, e esse problema solicita toda a atenção da criança durante as execuções iniciais. Com a prática atenta, e à medida que as execuções ocorrerem de forma cada vez mais satisfatória e eficiente, a criança será capaz de realizá-las de forma cada vez mais automática. Nesse momento, uma proposta de jogar amarelinha em duplas, com as casas mais distantes umas das outras, ou até de olhos vendados, constitui um problema a ser resolvido que “chama a atenção” do aluno para a reorganização de gestos que já estavam sendo realizados de forma automática (BRASIL, 1997, p. 28).

O cabo de guerra é um jogo tradicional indígena que ensina a criança a trabalhar o seu desenvolvimento social. Para vencer esse jogo, é necessário criar uma estratégia em equipe. Assim, além de se desenvolver corporalmente, a criança tem a oportunidade de vivenciar uma situação em que a força é aplicada em um contexto completamente diferente do seu. A confiança é desenvolvida por conta do espírito de liderança. Além disso, é necessário trabalhar o equilíbrio. Podemos notar no cabo de guerra, assim como em muitos outros jogos, a criança é brindada por aspectos da cultura corporal e seus benefícios

O jogo tradicional infantil é considerado como parte da cultura popular, guarda a produção espiritual de um povo em determinado período histórico e, por ser um elemento folclórico, assume características anônimas, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Ninguém sabe a gênese desses jogos; seus criadores são anônimos e eram atitudes abandonadas por adultos, por fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

Os costumes portugueses, dentre eles seus jogos e brincadeiras, já traziam a influência dos costumes dos povos asiáticos, originados da presença portuguesa nessas terras. Grande parte dos jogos tradicionais mais conhecidos do mundo, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, pipa e outros, chegou ao Brasil por intervenção dos primeiros portugueses. Além da portuguesa, há outras etnias na consolidação dos jogos tradicionais brasileiros: a negra e a indígena.

A brincadeira foi introduzida no cotidiano da criança inibidamente, despertando suas capacidades próprias diante de impulsos e estímulos. Nas suas muitas definições, o lúdico quer dizer divertimento, passatempo, distração, movimento satisfatório e espontâneo.

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo, e suas implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Sendo assim, a palavra jogo é relacionada às atividades individuais da criança, como o canto, a dança e o teatro.

Com os jogos e as brincadeiras, adultos e crianças têm objetivos em comum de unir laços de amizade. Escoteiros confirmam que os jogos são muito antigos e que talvez os adolescentes da era paleolítica brincassem guiados pelo instinto.

Na área da educação e do desenvolvimento infantil, alguns autores se destacam por seu aprofundamento na interrelação entre a criança e o brincar. Desses, destacamos Piaget, Vygotsky, Henry Wallon, e o sociólogo Caillois, que podem, além de inspirar, fundamentar nossas atividades brincantes.

As contribuições de Piaget à educação, partem da elaboração da sua teoria da epistemologia genética, que descreve o processo de aprendizagem como construído pela interação do sujeito com o mundo e mediado por materiais, tempos e espaços. Ele propõe quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (até 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11/12 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos).

Conceitos centrais da teoria incluem os esquemas mentais, assimilação, acomodação e equilíbrio, que explicam como a criança transforma e aprimora suas estruturas cognitivas adaptando-se ao ambiente.

Piaget também classifica os jogos em jogos de exercício (relacionados ao movimento físico), simbólicos (expressão afetiva e imaginação criadora) e de regras (envolvendo relações sociais e negociação). Esses jogos acompanham o desenvolvimento e refletem a maturidade cognitiva e social da criança.

Henry Wallon destaca a relevância do jogo, brinquedo e brincadeira no desenvolvimento infantil, considerando o corpo como o primeiro brinquedo da criança e seu crescimento como uma integração das capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Ele define cinco fases do desenvolvimento: impulsivo-emocional (até 1 ano, com predominância das relações afetivas); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos, envolvendo autonomia e exploração); personalismo (3 a 6 anos, com reconhecimento de si no grupo); categorial (6 a 11 anos, ampliação do intelecto); e puberdade/adolescência (a partir de 11 anos, com foco nas interações sociais).

Wallon também categoriza os jogos em funcionais (movimentos simples), de ficção (imitação do cotidiano), de aquisição (esforço para compreender gestos e sons) e de fabricação (criação e transformação de objetos). Ele destaca o papel dos cuidadores em facilitar experiências para as crianças, sem interferir diretamente, mas incentivando e acolhendo afetivamente.

Caillois, em sua obra *Os jogos e os homens*, explora a relação entre os jogos e o funcionamento da sociedade. Ele menciona como alguns brinquedos, como a pipa, já tiveram usos práticos e importantes no passado, como medir distâncias ou transmitir mensagens na China. O autor define o jogo como uma atividade livre, limitada por tempo e espaço, incerta, improdutivo, regida por regras e fictícia. Ele classifica os jogos em quatro tipos principais: agôn (competição), alea (acaso), mimicry (simulação) e ilinx (vertigem). Além disso, propõe os conceitos de paidia (jogos espontâneos e criativos) e ludus (jogos estruturados e disciplinados), que se combinam com os tipos principais, representando diferentes graus de envolvimento dos participantes.

Compete aos educadores refletir sobre como aplicar os conhecimentos dos pesquisadores para práticas educacionais que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Fantin (2012) enfatiza a importância de conectar os conteúdos ao cotidiano das crianças, especialmente na educação infantil e séries iniciais. As características das crianças em diferentes faixas etárias servem como base para selecionar jogos e brincadeiras que auxiliem no raciocínio geográfico.

Para bebês com menos de um ano, recomenda-se organizar espaços seguros, com objetos que estimulem os sentidos e sejam apropriados para manipulação e fácil higienização, conforme Crepaldi (2018). No estágio de Personalismo de Wallon, as brincadeiras podem integrar jogos de movimento (agôn) e simulação (mimicry), como o pega-pega, contribuindo para a noção de espaço, direção e deslocamento.

O planejamento deve considerar brinquedos e jogos alinhados aos objetivos pedagógicos, oferecendo liberdade de escolha às crianças, acolhendo suas sugestões de jogos e brincadeiras ou reorganização de regras que podem enriquecer as práticas educacionais.

Kishimoto (2005) identifica modalidades de jogos presentes na educação que podem enriquecer o aprendizado infantil:

O Jogo tradicional: transmitido oralmente e ligado ao folclore, reforça a identidade cultural e histórica, incorporando valores ancestrais. Um exemplo pode ser o jogo “Guerreiros Nagô”, que é cantado com o mesmo ritmo da canção dos escravos de Jó, porém com alteração na letra, em que se exalta a força do povo Nagô, em vez da submissão do escravo.

O Jogo de faz de conta: Estimula a representação, comunicação, vocabulário e raciocínio, permitindo às crianças realizarem atividades intencionais e explorarem relações espaciais e sociais.

O Jogo de construção: envolve a manipulação de peças para criar elementos do mundo, como relevos e paisagens, ajudando no desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas.

Os Jogos de regras: Segundo Piaget, promovem consciência de pertencimento social, respeito e criação de regras, essenciais para a vida em grupo.

O Jogo cooperativo: Baseia-se na colaboração, como no jogo de peteca, onde o objetivo é cooperar com o parceiro, e não competir.

Essas modalidades oferecem ferramentas educativas e culturais que facilitam o desenvolvimento integral das crianças, e que facilmente podem ser utilizadas para potencializar o raciocínio geográfico. A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, é norteada por princípios éticos e políticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Somada aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade, é baseada na democracia, direcionando o desenvolvimento de habilidades e os conhecimentos dos estudantes durante a escolaridade básica (BRASIL, 2018).

A BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino das unidades federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em território nacional (BRASIL, 2018).

Quando a escola utiliza a BNCC, significa que as decisões pedagógicas estarão orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da: [...] indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem

“saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver de, como acontece mandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 13).

Essa explicação elucida a relação da BNCC com as pedagogias do século XXI, em uníssono com a ideia de que as crianças devem estar em movimento, colocando em prática os seus conhecimentos para resolver situações diversas. Isso vai ao encontro do que afirma Carbonell (2016), segundo o qual a informação se torna conhecimento quando o professor a contextualiza para o aluno, de modo que este estabeleça conexões entre o seu aprendizado e a aplicação deste em situações distintas na pedagogia do conhecimento integrado.

Segundo Davis e Oliveira (1990), a concepção interacionista de desenvolvimento se apoia na ideia do processo de aprendizagem e na interação entre organismo e meio. Assim, a aquisição de conhecimento é considerada um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças à pressão do meio.

O interacionismo transforma todos os espaços em ambientes de aprendizagem, ensinando o indivíduo a pensar. Esse intercâmbio entre o indivíduo e o meio, a sua interação com o espaço onde vive e com os ambientes de aprendizagem que frequenta, é abordado por Vygotsky (2007) quando este apresenta a sua premissa de que o ser humano se constitui por meio das suas interações sociais. Logo, segundo o psicólogo russo, ele é transformado pelo meio, e isso ocorre de forma contextualizada, mediada e relacionada às atividades do dia a dia. ao professor, não basta simplesmente repassar o conteúdo. É preciso buscar alternativas para transformá-lo em aprendizagem significativa, gerando conhecimento. É preciso colocar a criança para agir, relacionando a sua experiência extraclasse com o conteúdo proposto, explicando claramente os objetivos e mediando o processo de ensino e aprendizagem para que ela construa o seu conhecimento de forma colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança tem uma tendência à automação dos gestos motores e de suas capacidades físicas. Correr, saltar, quicar, pular e andar são atividades que aos poucos vão se especializando e se automatizando. No entanto, quando o jogo traz

desafios a esses gestos automatizados, o interesse pela superação do desafio é despertado. É justamente a diferença na amplitude do acervo motor que os jogos tradicionais proporcionam que promove essa curiosidade.

Jogos que trazem novidades dão a criança vontade de saber como a tarefa pode ser executada. O seu cérebro é instigado cognitivamente e no aspecto motor. Assim, a criança é estimulada a elaborar estratégias para aplicar sua força muscular de outra forma, utilizando gestos diferentes dos automatizados, raciocinando de maneira a obter êxito na tarefa.

Todos os jogos, as brincadeiras e os brinquedos citados aqui contribuíram para a construção da cultura lúdica infantil brasileira, destacando-se a contribuição indígena e as atividades lúdicas que imitam elementos da natureza, principalmente animais.

Os benefícios das brincadeiras são tantos que, até hoje, nenhum cientista conseguiu comprovar o deslumbramento que elas exercitam nas pessoas. A brincadeira é indicada como uma atividade arquétipo (modelo ideal e inteligível, do qual se copiou toda a coisa sensível), em que as crianças inventam as próprias brincadeiras, sendo de competição, jogos corporais, gestos espontâneos e ações que levam a imaginar e combinar os gestos do faz de conta.

Atividades lúdicas, planejadas com a participação das crianças e suas famílias, devem fazer parte do processo educativo, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais, incluindo metodologias criativas como jogos e brincadeiras. Os jogos, brinquedos e brincadeiras são ferramentas imprescindíveis para despertar o interesse nas manifestações culturais que o Brasil possui, tão ricas, diversas e expressivas. Eles são referenciais que precisam participar da formação de qualquer indivíduo, mostrando que a multiculturalidade é um caminho a ser trilhado.

No despertar da criatividade e da autonomia: O brincar livre e a interação com diferentes materiais permitem que a criança experimente, crie e se torne mais independente nas suas ações e tomadas de decisão. Nas brincadeiras tradicionais os elementos culturais transmitidos ao longo das gerações, nos jogos de regras a sensação de pertencimento a um grupo social, no jogo simbólico ou faz de conta a representação de situações cotidianas, e nos jogos de construção a possibilidade de ilustrar alguns dos conceitos da geografia física.

Hoje, há uma multiplicidade de materiais curriculares que podem ser utilizados nas práticas educativas. Entre outros, destacam-se o livro didático, o quadro, o projetor multimídia, as sementes, as especiarias e os diferentes equipamentos para realizar experimentações, filmes, podcasts, recursos de realidade virtual e aumentada, jogos, simuladores, material concreto, lupas, material desestruturado e materiais recicláveis. Ou seja, há uma infinidade de recursos. Porém, independentemente do recurso utilizado, o professor deve se colocar como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, colaborando ativamente para que o aluno atinja os objetivos de aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

REFERÊNCIAS

- BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. Educação Infantil: Saberes Docentes Revelados nas Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar. São Paulo: Editora Dialética, 2023. 112 p
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados id=13684:resolucoes>>. Acesso 05 jun. 2025

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal, 1990.

- CARBONELL, J. Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- FADIMAN, James; FRAGER, Robert. Teorias da Personalidade. Tradução: Camila Pedral Sampaio. São Paulo: Harbra, 1979.
- FANTIN, E. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Belo Horizonte, 2010. Anais... Belo Horizonte, novembro de 2010.
- _____. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios enBlanco – Revista de Educación, Buenos Aires, nº 24, p. 81-105, jul. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806007>. Acessado em: 22 jul. 2021.
- _____. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LIMA, M. S. A Cidade e a Criança. São Paulo: Nobel, 1989. p.102.
- MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.
- _. Ministério da Educação. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: SEF, 1997.
- _. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 2.
- OLIVEIRA, J. L. A. P.; CREPALDI, M. A. Relação entre o pai e os filhos após o divórcio: revisão integrativa da literatura. Actualidades en Psicología, [S. l.], v. 32, n. 124, p. 91-109, 2018. Disponível em: (URL, se online). Acessado em: 23 set. 2025.
- Piaget, Vygotsky e Wallon - teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial. São Paulo, 1992.
- Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille; Marta Kohl de Oliveira; Heloysa Dantas. Editora: Summus Editorial LTDA.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. São Paulo: SME, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf>. Acessado em: 01 jul. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998

POLÍTICA E SOCIEDADE: REFLEXÕES DE UM GESTOR EDUCACIONAL



POLITICS AND SOCIETY: REFLECTIONS OF AN EDUCATIONAL MANAGER

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 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

O presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre a atuação de um gestor educacional a partir da leitura da obra 'Política e Sociedade' de Carlos Eduardo Panosso (2021), buscando a relação entre as Ciências Sociais e da Administração Pública. A partir da leitura e da reflexão do texto de Panosso, entendendo que a atuação no âmbito educacional é dinâmica e as perspectivas são alteradas em consonância a comunidade a qual o gestor educacional está inserido, levando em consideração as tradições clássica e contemporânea da teoria política — incluindo autores como Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Marx, Durkheim, Weber, Bobbio, Hannah Arendt, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jürgen Habermas, John Rawls, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe — como base metodológica e teórica para iluminarmos os conceitos de política, poder, Estado, cidadania e democracia. O texto enfatiza a inseparabilidade entre política e sociedade, a historicidade do Estado moderno, as configurações de poder e a complexidade das práticas democráticas no Brasil contemporâneo, opinando sobre a atuação do gestor em um equipamento público educacional. Ao final, propõe reflexões sobre as possibilidades de fortalecimento da democracia participativa e da formação crítica no campo da Administração Pública de maneira a valorizar a importância do serviço público.

Palavras-chave: Gestor Público Educacional, Política e Sociedade, Poder, Estado, Democracia, Cidadania.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical reflection on the role of an educational manager based on a reading of the work 'Politics and Society' by Carlos Eduardo Panosso (2021), seeking the relationship between the Social Sciences and Public Administration. Based on the reading and reflection on Panosso's text, understanding that action in the educational field is dynamic and perspectives change in accordance with the community in which the educational manager is inserted, taking into account the classical and contemporary traditions of political theory — including authors such as Aristotle, Machiavelli, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Marx, Durkheim, Weber, Bobbio, Hannah Arendt, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jürgen Habermas, John Rawls, Ernesto Laclau and Chantal Mouffe — as a methodological and theoretical basis to illuminate the concepts of politics, power, State, citizenship and democracy. The text emphasizes the inseparability between politics and society, the historicity of the modern state, the configurations of power, and the complexity of democratic practices in contemporary Brazil, offering opinions on the role of the manager in a public educational institution. Finally, it proposes reflections on the possibilities of strengthening participatory democracy and critical thinking in the field of Public Administration in order to value the importance of public service.

Keywords: Public Educational Manager, Politics and Society, Power, State, Democracy, Citizenship.

INTRODUÇÃO

A compreensão das relações entre a prática de um gestor educacional e as indicações teóricas que referênciam a política e a sociedade é condição essencial para qualquer análise, sendo o nosso ponto de partida elucidando as ações coletivas nas instituições públicas. O conceito de política, muitas vezes reduzido ao universo das práticas eleitorais ou àquelas instituições formais (partidos, parlamentos, governos), perde-se quando desconsidera as múltiplas formas pelas quais o poder e as decisões sociais se manifestam cotidianamente. Panosso (2021) parte justamente desse ponto: a política é dimensão intrínseca à vida social, presente nas relações interpessoais, nos arranjos econômicos, nas redes de solidariedade e nos conflitos de interesse. Sendo assim, podemos exercer a política em microambientes, o que nos cabe enquanto gestores, ressaltar isso junto às nossas comunidades de maneira a endossar o direito de todos e as instâncias participativas.

Logo, este artigo visa ampliar a leitura de mundo de um gestor público, bem como a proposta de Panosso, dialogando com autores clássicos e contemporâneos para construir um quadro teórico

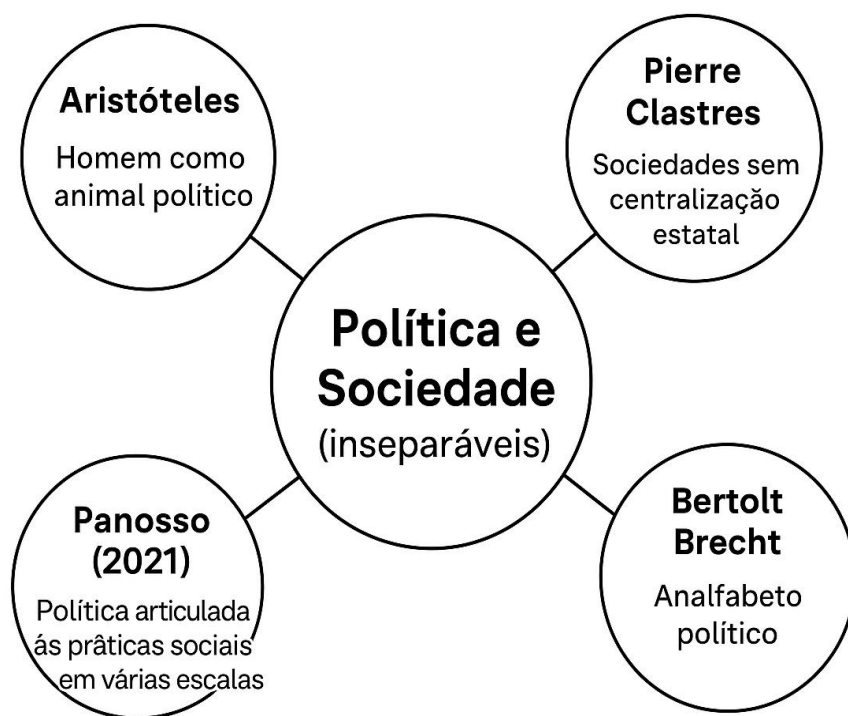
mais denso e situá-lo no contexto do Brasil contemporâneo. A proposta é dupla, e nos cabe elucidar as suas frentes: (a) aprofundar conceitos teóricos fundamentais — poder, Estado, democracia, cidadania —; e (b) articular esses conceitos com trajetórias históricas e problemas empíricos que atravessam a realidade brasileira, como desigualdade social, fragilidade da representação e polarização política.

Com os subsídios da fundamentação teórica, o artigo adota a metodologia de pesquisa bibliográfica e interpretativa, articulando leituras clássicas com estudos recentes sobre democracia e Estado e a atuação do gestor educacional em unidade pública de ensino básico. A escolha por um tom reflexivo e um traço humano que visa preservar o papel crítico do pesquisador como sujeito que não apenas resume, mas que interpreta e propõe. Este trabalho, portanto, não se limita à síntese de Panosso, mas procura ampliar e problematizar suas categorias à luz de outros referenciais práticos e teóricos evidenciando o comparativo histórico e contemporâneo.

POLICITA E SOCIEDADE COMO DIMENSÕES INSEPARÁVEIS

É importante destacar que a ideia de que política e sociedade são inseparáveis encontra raízes profundas no pensamento político e sociológico. Aristóteles já afirmava que o homem é um animal político (*zoon politikon*), indicando que a vida em comunidade e as decisões coletivas constituem uma esfera central para a realização humana. Tornando assim, todos os ambientes politizados, pois a política rege o ser social. Em continuidade ao contexto a reflexão contemporânea amplia essa perspectiva para além das instituições formais, reconhecendo a política nas práticas cotidianas: nas lutas por reconhecimento, nas práticas de solidariedade, nas redes informais de poder e nos mecanismos de exclusão, algo que precisa ser ressaltado e elucidado a todos os seres sociais, visto que as relações têm influências e consequências.

Panosso (2021) enfatiza essa inseparabilidade ao articular o conceito de política com as práticas sociais em diferentes escalas. Para corroborar essa visão, podemos mobilizar a obra de Pierre Clastres (1974), que discutiu sociedades onde o poder não se centraliza no Estado, e Bertolt Brecht, que alertou para os perigos do 'analfabeto político', sendo esse um dos conceitos que reflete a contemporaneidade, presente nas rodas de conversa em consonância as articulações políticas que estávamos vivenciados. Cabe ressaltar que ainda que produzidos em contextos distintos, ambos os autores ajudam a problematizar a ideia de que a política estaria confinada ao espaço estatal. Sendo a política, ao contrário, atravessa as formas de organização social e se manifesta por meio de acordos, conflitos e ritos sociais.



Hannah Arendt oferece um aporte relevante ao distinguir entre o 'privado' e o 'público' e ao recordar que o espaço público é condição para a ação política coletiva e a liberdade. Para Arendt, a política se ergue no espaço público da fala e da ação, onde os indivíduos aparecem e atuam como atores plurais. Essa concepção dialoga com a proposta de Panosso ao reforçar que a política não é somente técnica ou administração, mas também uma esfera de significado, identidade e disputa simbólica. O que nos remete a escola como um ambiente de saberes e iniciativas políticas face a constante movimentação social que ocorre no espaço físico em decorrência dos movimentos sociais da comunidade.

POLÍTICA E PODER UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

É importante para a sociedade compreender a política, haja vista o seu conceito necessariamente teórico que nos reflete no poder. Max Weber definiu poder como a probabilidade de imposição da própria vontade dentro de uma relação social, ainda que contra resistência. Para Weber, o Estado moderno detém um monopólio legítimo da violência, um conceito que ainda hoje ilumina a análise sobre o aparato coercitivo estatal. Algo que nos “limita” enquanto sociedade de direitos, atuante na sua forma mais simples e pura na contemporaneidade. Norberto Bobbio, por sua vez, diferencia várias formas de poder — econômico, ideológico e político —, mostrando que o Estado e as instituições são apenas algumas das muitas arenas em que o poder se exerce.

Um outro olhar, o de Michel Foucault amplia a noção de poder ao desconstruir a ideia de poder como propriedade exclusiva de um sujeito (Estado, monarca, partido). Para Foucault, o poder é

difuso, produtivo e atravessa instituições, saberes e práticas: existem 'micropoderes' que moldam comportamentos e subjetividades. Essa leitura é especialmente útil para analisar a política contemporânea, marcada por biopolítica, governamentalidade e pela importância de tecnologias de governo que atuam na vida cotidiana, algo inclusive que deve ser ressaltado em nossas práticas como educadores, pois a sociedade contemporânea é a sociedade da informação e as mídias sociais, podem ser um grande canal para difusão dos conhecimentos básico e empírico.

Aprofundando-se nessa análise Antonio Gramsci, por sua vez, centra a atenção na hegemonia cultural — a capacidade de um grupo impor seus valores e normas como senso comum, o que é de fato observado em nossas relações sociais. A hegemonia não se sustenta apenas pela coerção, mas por um consenso produzido em instituições e práticas culturais. A articulação entre coerção e consentimento é, portanto, crucial para compreender a reprodução do poder nas sociedades modernas.

O ESTADO MODERNO E O CONTRATUALISMO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Percebendo a escola como o ponto de partida das relações sociais e políticas, é importante destacar que as relações ali estabelecidas, foram fundamentais para construção do Estado moderno que é frequentemente explicado a partir das formulações de Maquiavel e dos contratualistas (Hobbes, Locke, Rousseau). Maquiavel descreve a política como um campo autônomo de ação, no qual o príncipe deve manejar virtù e fortuna para manter o poder (Nos remetendo ao capitalismo, descrevendo o dito popular que o mundo é dos espertos). Os contratualistas, por sua vez, legitimam o Estado a partir de um acordo entre indivíduos — seja como um pacto de submissão em Hobbes, seja como garantia de direitos e propriedade em Locke ou como vontade geral em Rousseau.

Seguindo essa linha de raciocínio, Hobbes, no 'Leviatã', concebe o Estado como resposta à condição natural marcada por conflito e insegurança; a autoridade soberana é o resultado do contrato que assegura a paz. Locke enfatiza a proteção da propriedade e a limitação do poder estatal por meio dos direitos naturais; Rousseau propõe que a vontade geral, expressão do coletivo, seja a base da legitimidade política. Essas distinções são fundamentais não apenas do ponto de vista histórico, mas para compreender debates contemporâneos sobre soberania, representação e participação, algo que devemos enaltecer no ambiente escolar, privilegiando todos os espaços da unidade escolar, bem como todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, pois o debate e a reflexão se fazem necessários no cenário que estamos envolvidos.

Logo, é importante salientar que Montesquieu, ao propor a separação dos poderes, oferece um princípio organizador para o Estado liberal, que visa evitar a concentração de autoridade e proteger liberdades individuais. Entretanto, a prática histórica demonstra que a separação formal dos poderes não garante, por si só, a efetividade democrática ou a igualdade social, elucidando ainda mais a necessidade da discussão nas escolas desde a educação básica.

PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS DO ESTADO: MARX, DURKHEIM E WEBER

Entrando em um viés mais prático do ponto de vista social, é importante ressaltarmos as interpretações sociológicas do Estado que apresentam enfoques distintos. Para Marx, o Estado é um instrumento da classe dominante, um aparato que reproduzem as relações de produção e os interesses de uma determinada fração social. A leitura marxista enfatiza a dimensão de classe e a relação entre economia e política. É importante evidenciar que essa é a teoria mais difundida.

Em contrapartida Durkheim, vê o Estado como um produto da solidariedade social e da necessidade de regular a vida coletiva. A coesão social e as instituições morais são elementos centrais para entender o papel do Estado na manutenção da ordem social. O que nos remete em ações integrativas

Weber, por sua vez, analisa o Estado a partir da noção de burocracia e legitimidade. A racionalização do poder e a administração impessoal configuram uma forma específica de dominação, que possui virtudes (efetividade, previsibilidade) e limites (despersonalização, distanciamento da participação democrática). A tensão entre racionalização burocrática e democracia é um tema recorrente nas análises sobre administração pública.

DEMOCRACIA: CONCEITOS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Se vivemos em uma sociedade democrática, o conceito de democracia deveria ser inato de todo e qualquer ser social, atuante ou não na construção de políticas públicas. Logo a democracia, entendida como regime político, envolve tanto regras e procedimentos quanto práticas políticas e culturais. Norberto Bobbio contribuiu para a compreensão da democracia como um regime em constante construção, pautado por direitos, participação e competição. Joseph Schumpeter destacou a dimensão procedimental e competitiva da democracia — onde cidadãos escolhem entre elites concorrentes — enquanto Robert Dahl enfatizou a importância de poliarquia e instituições inclusivas, algo que vem sendo difundido na atualidade.

Jürgen Habermas oferece uma visão normativa focada na esfera pública e na comunicação livre e racional como condições para a validade normativa das decisões políticas. Habermas chama atenção para a necessidade de institucionalizar canais de deliberação que ampliem a participação e reduzam assimetrias comunicativas, eliminando as lacunas sociais e viabilizando a unificação social.

Teóricos contemporâneos como Laclau e Mouffe problematizam a ideia de racionalidade deliberativa, argumentando que a política é radicalmente antagonista e que as identidades políticas se constroem por meio de hegemonias discursivas. Para eles, a democracia precisa reconhecer a existência de conflitos e articular formas institucionais que permitam a expressão das dissents.

POLÍTICA E SOCIEDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O Brasil oferece um terreno fértil para examinar a relação entre política e sociedade em sua complexidade histórica. Desde a formação colonial até a República, o país foi marcado por estruturas de poder que reproduzem desigualdades profundas: latifúndio, escravidão, concentração de renda e exclusão social. Essas heranças históricas moldaram tanto as instituições quanto as práticas políticas que são refletidas nas ações contemporâneas. A nossa herança histórica tem muito a nos dizer no que diz respeito as relações construídas em nosso território, o que diversas vezes pode ser refletida em nossas ações na escola como educadores.

Vale ressaltar que a transição para a democracia no final do século XX e a Constituição de 1988 representaram avanços significativos, principalmente ao ampliar direitos sociais e promover mecanismos de participação. No entanto, a consolidação democrática enfrenta desafios persistentes: corrupção, clientelismo, desigualdades regionais, violência e fragilidade das instituições em face de crises políticas, que por diversas vezes são enaltecidas pelos governantes fazendo a população de massa de manobra para os seus anseios.

A polarização política recente e a emergência de discursos autoritários têm colocado em tensão a democracia brasileira. As redes sociais e a circulação acelerada de informações bem como as Fake News, contribuem para a fragmentação do espaço público e para a produção de bolhas informacionais que dificultam a deliberação pública e ao debate empírico do cenário atual.

A representatividade é outro ponto crucial: o sistema político brasileiro insiste em formas de representação que frequentemente distanciam eleitores de seus representantes, face aos inúmeros partidos que ao invés de representar uma parcela da população ou alguma minoria, se subdividem. Gerando assim uma baixa confiança nas instituições poderia ser compreendida como resultado tanto de falhas institucionais quanto de desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso efetivo à cidadania.

As minorias por meio dos movimentos sociais desempenham papel central na vida política brasileira. Do movimento sindical às lutas por terra, passando por movimentos de mulheres, movimentos negros e coletivos LGBTQ+, as formas de organização social têm pressionado por inclusão e reconhecimento. Essas mobilizações confirmam a tese de Panosso sobre a ubiquidade da política na sociedade e mostram que canais formais não são os únicos espaços de contestação e participação.

A administração pública brasileira, por sua vez, enfrenta o desafio de conciliar eficiência com justiça social. As políticas públicas relacionando-se com a assistência social, educação, saúde, são arenas onde se mede a qualidade da democracia e a capacidade do Estado de responder às demandas sociais. A centralidade do poder público na regulação desses campos torna imprescindível a formação de quadros públicos comprometidos com a justiça distributiva e a ética administrativa.

CASOS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Enaltecendo a discussão correlacionando-a aos fazemos práticos, se faz necessário a ilustração das tensões teóricas aqui discutidas, vale considerar alguns exemplos empíricos recentes: processos de impeachment, crises de governabilidade, operações anticorrupção e movimentos de

rua. Os impeachments de presidentes (ex.: 2016) e as intensas investigações sobre corrupção revelam tanto mecanismos de responsabilização quanto usos político-institucionais desses instrumentos, algo que por vezes vivemos e não discutimos e/ou não encontramos relação com política, sendo algo que movimenta a sociedade, ainda mais se formos pensar do ponto de vista educacional.

Os acontecimentos como as operações da Lava Jato tiveram impacto profundo no debate público, ao mesmo tempo em que suscitaram controvérsias acerca de garantias processuais, seletividade e usos institucionais do aparato judicial. Essas controvérsias expõem a necessidade de equilibrar a busca por responsabilização e a preservação dos princípios democráticos, que devem ser validadas por todos os cidadãos e principalmente pelos professores, incentivando a discussão e o debate social entre os educandos, aguçando assim o senso crítico de cada um ali presente.

Já os movimentos sociais, por outro lado, expressam formas de resistência e proposição que frequentemente escapam aos canais institucionais. As insurreições nos territórios urbanos, as ocupações de terra e escola, e as organizações de base são exemplos de como a sociedade civil inova em repertórios de ação política, assuntos que também devem ser pautados e discutidos nos debates supracitados.

DISCUSSÃO CRÍTICA E REFLEXÕES AUTORAIS

Durante a reflexão entre a sociedade atual e a leitura ampliada de Panosso, quando confrontada com outros referenciais, pude perceber pontos de convergência quanto lacunas interpretativas. Panosso a meu ver acerta quando insi em inseparabilidade entre política e sociedade; no entanto, a obra poderia aprofundar a discussão sobre as dimensões simbólicas do poder e as mediações culturais que sustêm hegemonias, o que na prática vivenciamos no território e que de maneira geral poderíamos valorizar as políticas públicas de maneira mais efetiva aos cidadãos.

Segundo nessa perspectiva é crucial reconhecer que as práticas políticas contemporâneas não são apenas resultado de estrutura institucional, mas também de dinâmicas simbólicas e comunicacionais que moldam percepções e identidades, pois isso pode refletir no futuro e a nossa sociedade, se incentivarmos uma construção social pautada na valorização do debate voltadas a formação social, certamente as teorias fariam mais sentido em todas as análises sintáticas. Nesse sentido, a análise de Foucault sobre saber/poder e as investigações de Habermas sobre esfera pública dialogam com as preocupações de Panosso e ajudam a formular estratégias mais precisas para a formação cidadã, o que poderíamos enaltecer nas instituições de ensino, ou levar ao debate docente para aplicabilidade na educação básica.

Outrossim, é relevante a interseção entre desigualdade socioeconômica e participação política, algo pouco falado e muito visto em nossa sociedade que reflete toda essa discrepância social. A democracia não é apenas um conjunto de regras eleitorais: exige condicionantes materiais bem como

acesso à educação, saúde, renda o que nos permitem a efetiva participação no processo de construção social. Políticas públicas que não enfrentam a desigualdade acabam por reproduzir exclusões, minando o potencial democrático bem como as suas instituições.

Logo propõe-se, portanto, uma agenda prática inspirada nas reflexões de Panosso: (a) fortalecer a educação política e a formação de servidores públicos com ênfase ética; (b) ampliar mecanismos de participação deliberativa em âmbitos locais; (c) enfrentar as desigualdades por meio de políticas redistributivas; e (d) promover transparência e accountability para restaurar confiança nas instituições.

É ressaltado que a administração pública tem papel crucial nessa agenda. Uma burocracia profissional, democrática e sensível às demandas sociais pode reduzir distâncias entre Estado e sociedade. Para tal, é necessário investir em capacitação, mecanismos de controle social e instrumentos que tornem as decisões públicas mais acessíveis e compreensíveis, o que devemos elucidar a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente se faz necessário o debate e a reflexão política no seu contexto social, filosófico e prático, de modo a evidenciar a análise empírica do descrito em 'Política e Sociedade' de Panosso (2021), difundida, refletida e comparada ao longo deste artigo, é importante reafirmar que a política é dimensão constitutiva da vida social, e que essa construção se inicia na escola, sendo ela o primeiro ambiente político que um ser social frequenta fora do seu nicho familiar. O Estado moderno, as formas de poder e a prática democrática estão interligados em um processo histórico correlacionado as intervenções externas e internas do nosso próprio processo evolutivo que exigem diagnóstico crítico e intervenções normativas, sendo a nossa atuação como gestor primordial para esse processo, pois a unidade escolar é o ambiente de crescimento social.

Evocando para nossa realidade, na grande metrópole a crise de representatividade e as desigualdades estruturais colocam desafios significativos à efetivação de uma democracia substantiva, o que devemos trabalhar já na educação básica, desenvolvendo o senso crítico social e enaltecendo a força social. Ainda assim, as múltiplas formas de participação social indicam caminhos potenciais para a construção de um tecido democrático mais denso, por meio do debate e da efetiva participação de todos os grupos sociais, e a influência do gestor em uma comunidade, haja vista a possibilidade de abertura de possibilidades aos cidadãos em formação.

De maneira geral foi possível observar por meio da análise e reflexão da bibliografia apresentada que o fortalecimento da educação política, o aprimoramento de canais deliberativos e a implementação de políticas públicas que promovam equidade, se fazem necessários em qualquer cenário histórico/social, sendo o atual momento o da informação por meio da internet, o de enfoque para minimizar as Fake News. A obra de Panosso, nesse sentido, funciona como catalisadora de um pensamento crítico que deve orientar tanto a pesquisa quanto a prática na Administração Pública,

sejam elas na escola ou em instituições maiores que representam a nossa sociedade de maneira geral.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A condição humana. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

HABERMAS, Jürgen. The Structural Transformation of the Public Sphere. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

HOBBS, Thomas. Leviatã. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LACLAU, Ernesto; **MOUFFE**, Chantal. Hegemony and Socialist Strategy. Londres: Verso, 2001.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MONTESQUIEU, Charles de. O espírito das leis. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARX, Karl; **ENGELS**, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Boitempo, 1998.

PANOSSO, Carlos Eduardo. Política e Sociedade. Brasília: PNAP; Recife: UPE/NEAD, 2021.

RAWLS, John. A Theory of Justice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHUMPETER, Joseph. Capitalism, Socialism and Democracy. Nova York: Harper, 1942.

WEBER, Max. Ciência e política: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO DOCENTE

INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: A TEACHER'S REFLECTION



JULIANA ASSIS MARTINELLI

Graduação em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010), Especialista em psicologia aplicada às organizações pela Faculdade Carlos Drummond de Andrade (2010). Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Brasil (2017); Pós-Graduação em Arte, educação e terapia pela Faculdade de Conchas (2018); Segunda licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Educamais (2021). Professora de Educação Infantil – no CEI Penha.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo a explanação de uma reflexão docente sobre os desafios da educação inclusiva na prática, levando em consideração a primeira etapa do ensino, que contempla a primeiríssima infância que, além do educar, tem como preceito também o cuidar, que são indissociáveis nesta etapa da vida do bebê e criança pequena. A conceituação do que se entende por primeiríssima infância bem como o que vem a ser a educação inclusiva nos documentos, servirá de norte para compreender, pela ótica docente, os desafios e dificuldades em ter uma educação inclusiva, equânime e de qualidade na prática pedagógica cotidiana.

Palavras-chave: Educação; Inclusiva; Reflexão; Docente; Equidade.

ABSTRACT

This article aims to explain a teacher's reflection on the challenges of inclusive education in practice, taking into account the first stage of education, which covers early childhood. In addition to education, this stage also involves care, which is inseparable from this stage of a baby's and young child's life. The conceptualization of what is meant by early childhood, as well as what inclusive education is in the documents, will serve as a guide to understanding, from a teacher's perspective, the challenges and difficulties in having an inclusive, equitable, and quality education in everyday teaching practice.

Keywords: Education; Inclusive; Reflection; Teacher; Equity.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Nos últimos anos, a importância desse tema tem se intensificado, impulsionando a necessidade de formação e capacitação de educadores em todas as etapas da educação.

A Declaração de Salamanca (1994) destaca a importância de adaptar as escolas regulares para atender às necessidades de todas as crianças, combatendo a discriminação e construindo uma sociedade inclusiva. No entanto, a implementação da educação inclusiva na prática ainda enfrenta diversos desafios, especialmente na Educação Infantil, etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

Quais são os desafios e as possibilidades para a implementação da educação inclusiva na Educação Infantil, considerando a perspectiva dos educadores e as diretrizes dos documentos norteadores?

Aqui iremos analisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na Educação Infantil, a partir da perspectiva dos educadores e das diretrizes dos documentos norteadores, a fim de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais equânimes e inclusivas.

Este artigo objetiva compreender o conceito de educação inclusiva e sua relevância para a Educação Infantil, identificar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da educação inclusiva na Educação Infantil e refletir sobre a importância da formação continuada dos educadores para a promoção da educação inclusiva.

A premissa aqui dissertada começa, inicialmente, com a abordagem do conceito de educação inclusiva e sua relevância para a Educação Infantil, com base nos documentos norteadores, aqui serão analisados os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da educação inclusiva na prática, a partir da experiência da autora e de outros profissionais da área.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância da educação inclusiva na Educação Infantil, incentivando os educadores a buscarem práticas pedagógicas mais equânimes e inclusivas, que garantam o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL: BASE EDUCACIONAL DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Compreendida pela primeira etapa da educação básica, a educação infantil visa o atendimento de bebês e crianças de 0 a 6 anos a fim de promover seu desenvolvimento em totalidade, permeando os aspectos: físicos, sociais, emocionais, cognitivos, psicológicos e intelectual. Tal desenvolvimento dar-se-á através de seis pilares que se estabelecem como direitos de aprendizagens: conviver,

brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, devendo este, de acordo com a Constituição federal de 1988, ser dever do Estado. (MENDONÇA, 2012, p. 42)

A escola é o primeiro contato social de uma criança fora do núcleo familiar, ou seja, é o primeiro contato real do bebê/criança com a sociedade e por meio deste contato ele vai aprender a compreender o mundo em que habita, se compreender como um indivíduo e um ser de direitos e desenvolver as habilidades necessárias para seu desenvolvimento integral e a infância tem o papel crucial para preparar esta criança para a vida adulta e o seu papel como cidadão.

É através do direito ao acesso a primeira etapa da educação que o bebê/criança vai aprender a conhecer a si e ao outro, ter acesso a cultura, diversidade, desenvolvimento psicomotor, aprender a se comunicar e passar, de fato, a ser protagonista de sua própria história.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras, e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Em se tratar de bebês e crianças pequenas, há de se compreender que o cuidar e o educar nesta etapa são indissociáveis, ou seja, cabe, também, ao docente desta etapa visar pelo cuidado do discente: “[...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, p. 24).

Portanto, diferente das demais etapas, a educação infantil não visa apenas a educação formal, mas, também, o cuidar: higienização, alimentação e a rotina de descanso dos educandos que frequentam a unidade escolar, sendo está uma potente ferramenta para estabelecer vínculos de confiança e afeto entre o professor e sua criança.

CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreende-se por educação inclusiva o processo que assegura o direito a educação a todos os bebês e crianças, independentemente de suas especificidades e necessidades especiais, garantindo, assim, o direito a aprendizagem, desenvolvimento e socialização, que geram o desenvolvimento integral desse indivíduo e sua inserção na sociedade de forma respeitosa e capaz de valorizar as diferenças.

Desde a Constituição Federal promulgada em 1988 em seu artigo 208, é assegurado as crianças com necessidades especiais, o atendimento especializado, bem como a assistência para familiares e responsáveis legais do menor em questão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Artigo 58 e seguintes (2001, p.12):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A premissa básica da educação inclusiva é, portanto, garantir que todas as pessoas com deficiência possam alcançar independência, autonomia, responsabilidade e seu direito constitucional como cidadão e indivíduo protagonista de sua própria história.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.394/96 em seu artigo 58 esclarece que a educação inclusiva deve acontecer, preferencialmente, inserida no ensino regular e ofertada a capacitação docente para melhor atender as necessidades e conseguir, de fato, incluir a criança com deficiência de forma qualitativa e respeitosa.

O Art. 7º da LDB esclarece que “É dever do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 1996)

Sassaki (1997, p.41) afirma que inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...). Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A educação inclusiva tem o poderoso papel de trazer a dignidade para a criança através da educação, de seu desenvolvimento em plenitude, como ser crítico de direitos, sendo guiado por um trabalho pedagógico que proporcione a essa criança a capacidade de criticidade, criatividade, pensamento lógico/matemático e a tão importante e já citada, inclusão social e cabe ao docente reconhecer nesta criança, para além de sua deficiência, um ser sócio, histórico, cultural e capaz.

EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO PROVEDORA DE INCLUSÃO NA PRÁTICA

O conceito de educação inclusiva é bem recente e, portanto, ainda vem trilhando seu caminho e se constituindo enquanto uma estrutura sólida, eficaz e equânime de fato.

Incluir, no âmbito escolar, significa reorganizar, ressignificar, adaptar e promover condições favoráveis a aprendizagem e desenvolvimento do bebê/criança com deficiência. Mittler (2003, p.25) esclarece que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

É papel do educador integrar a criança com deficiência a proposta pedagógica a ser trabalhada, de modo que as adaptações necessárias sejam realizadas. Mais uma vez o papel do educador da primeiríssima infância torna-se o eixo central no desafio da inclusão, de modo que a ele cabe observar, identificar, orientar e encaminhar a criança que apresente algum sinal de neurodivergência ou dificuldade motora ainda não identificados pela família ou pediatra.

As escolas de Educação Infantil, creches e similares, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, devem estar preparadas para crianças com deficiências e outras necessidades especiais, a partir de 0 ano (art. 58, § 3º LDBEN c.c o art, 2º. inc.I, alínea "a", da Lei nº 7.853/89), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua inclusão e acesso ao Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo aos atendimentos clínicos individualizados que, se não forem oferecidos no mesmo ambiente, devem ser realizados convênios para facilitação do atendimento da criança (FÁVERO, MANTOAN E PANTOJA, 2007, p.36)

O Educador deve realizar um estudo de caso individual para cada criança com deficiência de modo a entender suas necessidades e, em conjunto com a comunidade escolar e a família, entender individualmente cada caso de modo a personalizar este atendimento. Mas, diferente do que se possa entender, esse olhar não deve segregar a criança, mas, sim, adaptar as propostas, advindas dos currículos, as especificidades daquela criança de modo que todos da turma possam ser contemplados.

A importância do educador que, em sua maioria, atua sozinho em sala, eleva a pauta da formação docente e como isso influencia em suas práxis. A falta de capacitação adequada aliada ao elevado número de crianças por educador se reflete na dificuldade de uma inclusão que seja, de fato, eficaz e respeitosa. Há de se entender que a inclusão escolar é um desafio de toda a comunidade escolar, mesmo que a parcela maior de responsabilidade recaia sobre o educador.

O processo de inclusão na educação infantil tende a ser um pouco menos oneroso do que nas demais etapas, haja visto que a avaliação da criança se dá enquanto ela mesma e não por um método tradicional de notas ou conceitos. Ainda assim aliar o cuidar e educar nesta etapa não reduz a dificuldade e empenho por parte do educador.

Ferreira (2006, p. 3 -4) diz que:

A construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para

trabalhar com a pluralidade sócio cognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer [sic] conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.

A inclusão escolar na forma idealizada ainda está longe de ser realidade na grande maioria das escolas, principalmente no âmbito público, uma vez que há um aumento considerável do número de crianças com alguma deficiência ou neurodivergência nos últimos anos, sem considerar a redução do número de crianças por educador ou a inclusão de um auxiliar de classe.

Devemos este aumento de diagnósticos a capacitação docente através de cursos e formações que lhes permite observar, identificar, orientar e encaminhar a família de modo que se possa iniciar um diagnóstico precoce deste bebê ou criança. Assim sendo, a capacitação continuada dos profissionais bem como sua valorização são de suma importância para a manutenção e ampliação deste olhar mais afinado, direcionado e efetivo não só na identificação, mas, também, na inserção da criança com deficiência nas propostas pedagógicas e brincadeiras ofertadas.

O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro, etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente. (Ferreira, 2006, p.60)

A educação infantil ainda é vista pelo prisma do assistencialismo e, também por conta deste fator, a valorização do professor da primeiríssima infância, tanto no âmbito social quanto salarial, aliado a falta de recursos humanos e materiais, a quebra de um ciclo rígido do ensino tradicional que vem gerando uma mudança de paradigma e o número elevado de crianças por agrupamentos são fatores culminantes que dificultam a integração e a educação inclusiva como de fato se deve ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é parte fundamental no desenvolvimento do indivíduo, bem como em sua inserção na sociedade, no que tange a primeiríssima infância, as escolas de educação infantil têm um importante papel no cuidar e educar, trazendo a luz o desenvolvimento do bebê/criança em sua totalidade e o entendendo como um ser de direitos.

Ser professor atuante nesta etapa da educação é enfrentar desafios diários e muito mais complexos do que se pode imaginar. O número elevado de crianças por agrupamentos, bem como o

aumento de crianças com deficiência e/ou neurodivergentes tem sido mais um fator de reflexão e complexidade na prática docente.

Atuar de maneira que se faça prática a educação inclusiva é algo de suma importância e que vem acarretada de uma série de desafios para além do número de crianças por agrupamentos: falta apoio em sala, faltam recursos, o educador precisa buscar cursos e formações para se capacitar e, infelizmente, a visão da educação infantil como premissa assistencialista por vezes invalida, por parte da família e sociedade, as observações que os educadores fazem nos casos de suspeita para diagnóstico.

Em suma, este artigo visou trazer uma reflexão acerca da importância do educador da primeiríssima infância que, mesmo diante de variáveis que dificultam a execução de um trabalho de excelência do que tange a inclusão, se refaz, se reinventa e busca, por meios próprios, fazer o melhor para cada educando de forma respeitosa e afetuosa. E fica a reflexão: quanto tempo ainda levaremos para que o olhar para a educação infantil e para a inclusão nesta etapa da educação seja pauta social/educacional e tenha, de fato, avanços significativos e melhoria na qualidade do trabalho docente?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto - MEC**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3 v.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP)**. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 01 Mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP)**. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso 27 fev. 2025.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. e MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. e MANTOAN, M. T. E. Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas – São Paulo: MEC/SEESP, p. 25-42, 2007.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Ferreira. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

SASSAKI, R.K. 1997. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO INCLUSIVO



THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL SPACES ON THE INCLUSIVE PROCESS

JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESUMO

Os espaços educacionais desempenham um papel fundamental no processo inclusivo, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem. Este artigo discute a influência dos espaços educacionais no processo inclusivo e como eles podem ser projetados para promover a inclusão e a diversidade. Com sentido no qual certamente ajudarão no desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor do aluno. Ressaltando a importância da adequação do espaço físico escolar, primando pelos aspectos emocionais e intelectuais das crianças no âmbito escolar, considerando suas peculiaridades e especificidades, bem como as possibilidades de diferenciar e diversificar a rotina, com o objetivo de tornar prazeroso, alegre e simples o ambiente escolar. Objetivando a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, assim estimulando os profissionais na organização de espaços ideais, para o desenvolvimento específico e geral das crianças. Respeitando as crianças em suas particularidades, que se apropriam do espaço expressando suas necessidades. Norteadas pela premissa que os espaços são criados para elas e com elas e os que se relacionam com estas.

Palavras-chave: Espaços Educacionais; Processo Inclusivo; Inclusão; Diversidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Educational spaces play a fundamental role in the inclusive process, as they can influence how students feel and engage with learning. This article discusses the influence of educational spaces on the inclusive process and how they can be designed to promote inclusion and diversity. In a way that will certainly help in the psychological, cognitive, and motor development of the student. Emphasizing the importance of adapting the school's physical space, prioritizing the emotional and intellectual aspects of children in the school environment, considering their peculiarities and specificities, as well as the possibilities of differentiating and diversifying the routine, with the aim of making the school environment pleasant, joyful, and simple. Aiming at the importance of physical space in the development and learning of children in early childhood education, thus stimulating professionals in the organization of ideal spaces for the specific and general development of children. Respecting children in their particularities, who appropriate the space expressing their needs. Guided by the premise that spaces are created for them and with them and those that relate to them.

Keywords: Educational Spaces; Inclusive Process; Inclusion; Diversity; Learning.

INTRODUÇÃO

Os espaços educacionais são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem. Neste artigo, discutimos a influência dos espaços educacionais no processo inclusivo e como eles podem ser projetados para promover a inclusão e a diversidade.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes que se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

O espaço criado para a criança deverá ser organizado de acordo com a faixa etária, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades, devendo conter objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida.

O espaço infantil deve priorizar e remeter a história da criança para o seu contexto e através disto promover a troca de saberes entre si. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação e significação.

Diante desta temática se fez necessária, uma reflexão sobre as interações que ocorrem dentro dos espaços, que são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Discutir

a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil.

Estimular os profissionais a organizarem os espaços infantis; delimitar parâmetros e indicadores na criação do espaço ideal, para o desenvolvimento específico e geral das crianças na educação infantil; analisar como está organizado o espaço na instituição de educação infantil.

Para atingir os objetivos descritos, optamos pela Pesquisa Qualitativa e de caráter bibliográfico e documental, que tiveram como principais referências teóricas: Horn (2004), Gandini (1999), Vygotsky (1989), entre outros autores, a pesquisa consiste em numa reflexão acerca do processo da importância do espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem infantil, apresenta-se argumentos no sentido de contribuir para construção de espaços infantis educacionais, cada vez melhores para que assim possa obter um desenvolvimento escolar satisfatório na vida dos educandos. Com sentido no qual certamente ajudarão no desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor do aluno.

Este estudo teve como objetivo analisar a influência dos espaços educacionais no processo inclusivo. Foram realizadas entrevistas com 10 professores e 20 alunos de uma escola pública.

Os resultados mostram que os espaços educacionais podem influenciar a inclusão, pois podem ser projetados para ser acessíveis e acolhedores para todos os alunos. Além disso, os resultados mostram que os espaços educacionais podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem.

Os espaços educacionais são fundamentais para o processo inclusivo, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem. Além disso, os espaços educacionais podem ser projetados para promover a inclusão e a diversidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão é um processo que visa garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades e habilidades. Os espaços educacionais podem influenciar a inclusão, pois podem ser projetados para ser acessíveis e acolhedores para todos os alunos.

O espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado numa perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da educação infantil. E, nesse processo, a importância da organização do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não pode ser desconsiderada, já que contribui de forma significativa para uma educação infantil de qualidade.

Oliveira (2000) relata que, a criança através do meio cultural, do trabalho individual ou coletivo é a verdadeira construtora do seu conhecimento. O ser humano cresce em ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 49).

De acordo com Lima (2001), o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos estão relacionadas aos espaços disponíveis a ela. A influência do meio físico através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante, as crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, nas suas vivências com outras pessoas e objetos, possibilitando descobertas pessoais individualmente ou em grupo (OLIVEIRA, 2000, p. 22).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com as outras crianças (BRASIL, 2010, p. 40).

Para PASCHOAL; BATISTA; MORENO (2008) é dever dos Centros de Educação Infantil garantir um ambiente aconchegante, capaz de proporcionar uma relação harmoniosa, um espaço rico de experiências e de objetos para que elas possam desenvolver e melhorar suas capacidades de aprendizagem. A organização deve favorecer a autonomia, ter segurança e diversidade. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 101), os espaços de uma maneira geral, devem acomodar confortavelmente as crianças, possibilitando o máximo de autonomia para o acesso e o uso dos materiais.

Para Barbosa e Horn (2001, p. 39), ao pensar em espaço para as crianças é necessário levar em consideração que o ambiente, possua regras de uso do espaço, luzes, cores, mobílias e ritmos de vida, tais aspectos são de profundo valor, pois é essencial haver um equilíbrio entre as cores, espaços e objetos, pois os contrastes são importantes.

David & Weinstein citados por Carvalho e Rubiano (2001, p. 67) afirmam que, todos os ambientes construídos para crianças devem atender cinco questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, identidade pessoal, competência, oportunidades para crescimento, segurança e confiança.

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999, p. 78) a organização do espaço físico, interfere na qualidade das relações e interações que a criança estabelece com o meio no qual convive. Carvalho & Rubiano (2001, p. 76) dizem que, a variação da estimulação deve ser proporcionada em todos os sentidos, cores, formas, sons e aromas, possíveis que o ambiente que vivenciam pode lhes oferecer.

Barbosa e Horn (2001) relatam que, uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. A importância da organização dos espaços, segundo Abramowicz & Wajskop (1999, p. 65), tem influência em tudo que a criança faz, interfere na percepção da realidade, modificando suas atividades, influência na sua capacidade de escolha, transforma a interação com as outras crianças e com os profissionais que vivenciam.

Onde que, segundo Horn (2004, p. 33) o educador precisa estar atento ao ambiente, o olhar atento e sensível a variedade de elementos que estão postos em uma sala de aula. A organização dos materiais e móveis, e a interação que as crianças têm com eles, são relevantes para seu processo de aprendizagem. O educador, segundo o Referencial Curricular Para a Educação Infantil (1998, p. 95), deve considerar o espaço como um meio de poder observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma individualmente.

Segundo Carvalho (2003, p. 202) ao estruturar e organizar continuamente sua sala e espaço, o educador favorece o envolvimento das crianças entre si, facilitando assim seu desenvolvimento, de forma que ele fique mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele.

Segundo Piaget citado por Kramer (2000, p. 56), o desenvolvimento é resultado de combinações entre aquilo que o ambiente traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio, aonde às assimilações vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento.

O educando deve agir como interventor e proporcionar o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades que estimulem situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Pois a criança tende a explorar o mundo que a cerca e extrair dele informações que lhe são necessárias (ABRAMOWICZ & WAJSKOP, 1999, p. 88)

De acordo com Kuhlmann (1999, p. 47), a caracterização dos centros de educação infantil como um ambiente de cuidado e educação associados, adquire sentido quando segue a perspectiva de transformar a criança em ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.

Segundo Carvalho & Rubiano (2001, p. 59) se faz necessário que ambientes educacionais, deem oportunidade para as crianças desenvolverem suas individualidades, permitindo a elas ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e participar nas decisões sobre a organização dele. O brincar satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, onde ser ativo em um ambiente seguro enriqueça o desenvolvimento de normas e valores sociais para elas (Horn 2004, p. 55).

Espaço e ambiente são dois termos que costumam ser utilizados de maneira equivalente no momento de fazer referência aos espaços, porém existe uma diferença entre eles, o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, os locais para atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração, já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que são estabelecidas no mesmo (FORNEIRO, 1998, p. 87).

Horn (2004, p. 33) afirma que o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração símbolos que o habitam, é rico de significados, podendo ser lido em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através da organização dos objetos e das relações interpessoais.

O espaço necessita ser um aliado na educação e deve estar presente no planejamento da instituição, os diferentes e variados espaços da instituição refletem os princípios educativos em que se baseiam as práticas dos professores (ZAMBERLAN et al., 2007, p. 68).

Barbosa (2006, p. 68), diz que, a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do professor.

Horn (2004) é por meio da leitura dos espaços físicos de uma instituição de educação infantil é possível compreender que concepção de criança, de educação e de professor se tem.

É indiscutível a importância do ambiente físico no desenvolvimento infantil, podendo ser facilitador ou limitador, dependendo da maneira como esses ambientes são organizados nas instituições de educação infantil, o espaço na educação infantil é ampliado quando se leva em consideração que a jornada diária de muitas crianças, é bastante extensa (BARBOSA, 2006, p. 69).

Fortunati (2009, p. 56) ressalta que o desenvolvimento de novas ideias sobre o valor do contexto da organização do espaço, é consequência de fatores como a, progressiva renovação das consciências sobre as potencialidades efetivas das crianças e da aprendizagem e a reinterpretação do papel do adulto no processo educacional.

As diversas formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças, como ocupam esse espaço e como interagem com ele, traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem em relação as suas ideias pedagógicas (BARBOSA, 2006, p. 70).

Os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social, organizados de acordo com seus objetivos, construídos com base em suas expectativas sobre os comportamentos e desenvolvimento infantis (MENEHINI E CAMPOS-DE-CARVALHO 2003, p. 45).

Jaume (2004) ressalta que o ambiente deve facilitar e promover o desenvolvimento e crescimento global da criança em todas as suas potencialidades é preciso considerar todas as necessidades das crianças afetivas, autonomia, movimento, socialização, necessidades fisiológicas, descoberta, exploração e conhecimento.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida (BARBOSA, 2001, p. 75).

De acordo com Musatti (2002, p. 22) apud Horn (2004, p. 38), a qualidade e a organização do espaço e do tempo no cenário educacional podem estimular a investigação, fazendo a criança se sentir parte integrante do ambiente. A organização dos espaços de acordo com Abramowicz & Wajskop (1999, p. 48), influencia em tudo que a criança faz, interfere na percepção que a criança tem da realidade, modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, e sua capacidade de escolha, transforma a interação com as outras crianças e com as profissionais.

O modo de organizar os materiais e colocá-los em locais, convidativos e acolhedores, no espaço das salas incita as crianças à interação, motivando nas ações desenvolvidas, sendo dispostos em locais acessíveis e atraentes (HORN, 2004, p. 205). A importância da disposição do lugar, do material proposto, a atitude do professor para a qualidade das brincadeiras, todos esses quesitos estão sob a responsabilidade do professor, que oportunizando um lugar de brincadeira, conforme as crianças necessitam (ZAMBERLAN et al., 2007, p. 156).

Carvalho e Rubiano (2001, p. 87) apontam a preferência das crianças por espaços e grupos pequenos, pois sempre que uma classe de jardim-de-infância é deixada por sua própria conta, as crianças tendem a formar pequenos grupos.

Cada espaço deve ser diferenciado, garantindo ambientes específicos de leitura e escrita, para leitura de história, para brincadeiras e jogos, para o repouso, higiene, alimentação, atividades físicas e demais atividades dirigidas, mas é necessário que esses espaços sofram um constante rearranjar em função das diversas atividades planejadas (ZAMBERLAN et al., 2007, p. 123).

Consideramos relevante a organização do espaço para que o brincar aconteça, ou seja, a organização da sala de aula, a disposição do mobiliário para facilitar a movimentação das crianças, a disposição dos brinquedos de modo acessível aos pequenos, a organização de locais onde estejam dispostos para que possam permitir que as crianças encarnem e sintam-se motivadas a desenvolverem brincadeiras nesta ou naquela direção (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, p. 22).

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados aos espaços (BRASIL, 1998, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços educacionais desempenham um papel fundamental no processo inclusivo, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem. É importante que os espaços educacionais sejam projetados para promover a inclusão e a diversidade.

A organização dos espaços na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, para que elas possam desenvolver suas potencialidades e proporcionando assim novas habilidades a estas crianças, tanto quanto motoras, cognitivas como afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela, vivência situações que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivenciam sua relação com o mundo.

Na Educação Infantil, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. Essa simultaneidade pede que espaços e rotina da escola sejam planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo. É nesse ambiente de aprendizagem que as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia.

O espaço deve ter a sua proposta voltada para o bem-estar da criança, buscando sempre melhorar a sua prática, elaborando sempre novas alternativas de contribuir para o seu amplo conhecimento em grupo, facilitando assim suas interações, promovendo e construindo espaços adequados para as crianças, assim contribuindo para um melhor desenvolvimento e aprendizagem de suas habilidades.

Dessa forma os objetivos vão sendo alcançados, pois ao estimularem os profissionais a organizarem os espaços infantis e a transformar na criação do espaço ideal para o desenvolvimento específico e geral das crianças na educação infantil.

Os espaços educacionais são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem.

O professor desempenha um papel fundamental nos espaços educacionais, pois é responsável por criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Os professores podem utilizar estratégias como a adaptação do currículo, a utilização de recursos tecnológicos e a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor para promover a inclusão nos espaços educacionais.

A família e a comunidade também desempenham um papel importante nos espaços educacionais, pois podem fornecer apoio e recursos para os alunos.

A inclusão nos espaços educacionais é um desafio, mas é importante superar as dificuldades e promover a capacitação dos professores para garantir a inclusão.

No entanto sabemos que, este processo não depende somente dos nossos profissionais que envolvem um todo, desde a Gestão escolar bem como nossos sistemas governamentais, nos recursos destinados a estes até a aquisição adequada dos espaços para que ocorra um desenvolvimento infantil da melhor forma possível.

A escola deve garantir a qualidade de ensino para os alunos, oportunizando um bom espaço, que possa promover a autonomia à criatividade e que desperte os sentidos para diferentes linguagens nos anos iniciais.

Os espaços educacionais desempenham um papel fundamental no processo inclusivo, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem. Os espaços educacionais são fundamentais para o processo inclusivo, pois podem influenciar a forma como os alunos se sentem e se envolvem com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: **Educação infantil Creches**: Atividades para crianças de zero a seis anos. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. **Contrapontos**. Itajaí: Univali, vol. 6, n. 2, p. 369–379, mai/ago, 2006.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Coedi. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: lei n.10.172 de 9/1/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36p. Il.

CARVALHO, Maria Campos de. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap.47.

CARVALHO, M.C.; RUBIANO, M. B. Organização do espaço em instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. IN: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAUME, M. A. R. **O Ambiente e a Distribuição de Espaços**. IN: ARRIBAS, T. L. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

KUHLMANN, Jr., Moisés. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES,

Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados – FE/UNICAMP, São Carlos, São Paulo: Editora da USCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL AND PUBLIC POLICIES



JULIANA CANDIDO CARVALHO

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2013).
Professora de Educação Infantil na Unidade Educacional CEI Umarizal.

RESUMO

A pesquisa discutiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), evidenciando que, embora ambas as legislações assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem do Público da Educação Especial nas escolas comuns, diversos desafios se mostram na contemporaneidade brasileira, como: a ausência de formação qualificada dos professores, a falta de recursos que garantam a acessibilidade curricular e a permanência de uma cultura segregadora no âmbito da rede regular de ensino. Portanto, é preciso haver uma revisão nos paradigmas atuais acerca do acolhimento da diversidade humana no setor educacional, a fim de que se tenha qualidade, equidade e democratização nas aprendizagens acadêmicas, oportunizando a todos os discentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação, o pleno desenvolvimento e a construção crítica da cidadania.

Palavras-chave: Educação Especial; Brasil; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The research discussed the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and the National Policy on Inclusive Special Education (2025), highlighting that, although both pieces of legislation ensure access, retention, and learning for Special Education

students in regular schools, several challenges remain in contemporary Brazil, such as the lack of qualified teacher training, the lack of resources to ensure curriculum accessibility, and the persistence of a culture of segregation within the regular school system. Therefore, there needs to be a review of the current paradigms regarding the acceptance of human diversity in the education sector, in order to achieve quality, equity, and democratization in academic learning, providing all students with disabilities, Autism Spectrum Disorder, high abilities, and giftedness with the opportunity for full development and the critical construction of citizenship.

Keywords: Special Education; Brazil; Public Policies.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a escola tem sido marcada pela exigência de que ela seja um espaço inclusivo, buscando a igualdade como premissa, considerando as diferenças humanas, afastando-se da perspectiva segregacionista, atendendo às demandas que os estudantes anunciam, entre eles o Público da Educação Especial.

Ao pensar na equidade escolar, é preciso saber que

O termo inclusão tem constituído os discursos sobre educação produzidos no Brasil pelo menos desde o final da década de 90 do século passado, ganhando força significativa na segunda década do presente século (Menezes, 2017, p. 102).

Nesse sentido, a fim de que seja ratificado o direito dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, art. 58), diferentes legislações foram promulgadas instituindo nas políticas públicas brasileiras a ideia da igualdade no ensino regular.

As políticas públicas voltadas para a Educação Especial brasileira prezam pela universalização da Educação Básica, garantindo que a desigualdade não perpetue no âmbito das escolas brasileiras, protegendo a ideia que evidencia a Constituição Federal do ano de 1988 relacionada ao direito educacional para todos (Brasil, 1988).

Nessa trajetória, as ações são amparadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a fim de que se assegure o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Contudo, mesmo com a implementação de diferentes dispositivos legais, o que é um fato benéfico para os sujeitos que são Público da Educação Especial, pois eles oportunizam a experiência de socialização e oferecem a educação formal a esses educandos, diferentes desafios são apresentados para a efetivação desses feitos.

Entre eles, destacam-se questões como a falta de formação inicial e continuada dos docentes, impedindo o atendimento eficaz das especificidades de cada bebê, criança, adolescente, jovem ou adulto que adentram nos lócus educacionais, necessitando “[...] realmente promover uma educação de qualidade, e que atinja toda a comunidade escolar” (Andrade; Mendes, 2015, p. 16).

Por isso, o conhecimento acerca das políticas públicas torna-se importante à medida que, a partir dos saberes adquiridos, é possível organizar a sociedade para cobrar o cumprimento de ações que possam dar suporte à construção de uma escola inclusiva.

Baseando-se nessa premissa, as políticas públicas podem ser compreendidas como

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (Souza, 2006, p. 26).

Logo, as políticas públicas apontam caminhos, instituem diretrizes para que a sociedade resolva inquietações que estão em seu meio, sendo uma ferramenta para intervir em situações que sejam barreiras no contexto da implementação de um ensino regular para todos os meninos e meninas matriculados nas salas de aula comum.

Dado as proposições realizadas até o presente momento neste artigo, a problematização que inspira está escrita é: quais os desafios e as perspectivas são apresentadas na contemporaneidade, para a efetivação de políticas públicas na Educação Especial brasileira?

Como objetivo geral, pretende-se analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) brasileira e, como específico, conhecer brevemente a construção histórica da Educação Especial e a perspectiva inclusiva. Este trabalho tem base em um levantamento bibliográfico nos documentos e nas legislações que norteiam a educação destinada aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, art. 58).

No intuito de compreender o problema e os objetivos citados anteriormente, adotou-se como abordagem a pesquisa de cunho qualitativo porque é com ela que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (Minayo, 2001, p. 22).

A justificativa para a elaboração deste artigo condiz com a necessidade de entender o papel das políticas públicas voltadas à Educação Especial no Brasil, visto que elas são importantes para garantir a educação para todos, conforme consta na Carta Magna de 1988, permitindo a reflexão quanto à efetividade das ações implementadas e os desafios que ainda persistem à inclusão escolar.

Isso porque, mesmo havendo um vasto arcabouço brasileiro de legislações que tratam da escolarização dos estudantes Público da Educação Especial, a distância entre o que é previsto nos textos normativos e a realidade das escolas é um desafio a ser enfrentado de forma crítica e comprometida.

Assim, a relevância do estudo pode ser notada pelo fato de que a Educação Especial é impressa como parte integrante da Educação Básica, compreendendo que ela influencia o cotidiano escolar, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas equitativas.

Desse modo, as inferências apresentadas nesta pesquisa pretendem fomentar discussões com e entre a comunidade escolar, objetivando o reconhecimento e a valorização das diferenças de cada sujeito, eliminando barreiras que impeçam a aprendizagem e a participação plena na sociedade, tornando-se cidadãos atuantes no meio em que vivem e convivem.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Foi na primeira metade do século XX que, na Europa, os estudos seguiram a trajetória de olhar a educação comum a partir da medição do grau de inteligência dos estudantes, classificando-os como sujeitos com ou sem deficiência, surgindo nesse cenário os agrupamentos homogêneos, separados em salas de aula conforme as características encontradas (Binet, 1857-1911; Simon, 1872-1961 apud Kassir, 2011).

A concepção excludente permeou o ensino no Brasil por muito tempo, mas com a sociedade mudando seu modo de perceber as pessoas autistas, com deficiência, altas habilidades e superdotação, esses grupos começaram a reivindicar a efetivação de suas matrículas nas salas comuns, sendo conduzidos pela Constituição Federal de 1988, que por meio do princípio de igualdade, trouxe o Público da Educação Especial para as escolas.

Nesse contexto, a ideia de uma educação inclusiva permeou as legislações brasileiras e a construção de políticas públicas pensadas para a Educação Especial, apoiando-se, entre outras normas, na Declaração de Salamanca (1994), que trata de uma educação para todos que dela precisam e queiram usufruir.

Então, a Educação Especial foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como uma modalidade transversal que perpassa obrigatoriamente por toda a Educação Básica, tendo início na Educação Infantil e se prolongando por toda a vida acadêmica, sendo dever estatal assegurar a entrada e a permanência de todos os estudantes na escola comum.

Essa legislação, em seu capítulo V, definiu a Educação Especial como uma modalidade a ser ofertada “[...] preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, art. 58), sendo efetivada em instituições ou classes especiais quando as particularidades do estudante Público da Educação Especial forem um empecilho para que ele frequente a escola comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garante os ajustes curriculares, professores especializados e serviços que proporcionem a acessibilidade e a democratização dos conhecimentos científicos, organizados e disponibilizados no ensino regular.

No ano de 2001, por meio da resolução CNE/CEB n.º 2/2001, o Conselho Nacional de Educação anunciou as Diretrizes de Educação Especial na Educação Básica, trazendo a perspectiva inclusiva

à educação, considerando todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, como potentes e capazes para aprender juntamente com seus pares.

Destarte, conforme a sociedade modificou seus modos de perceber os sujeitos que a compõem, olhando-os como seres passíveis de estarem em todos os logradouros, usufruindo de modo igualitário dos benefícios que neles estão relacionados, ela foi se tornando inclusiva, impactando as escolas que têm implementadas em seus territórios, no ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do rol de políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (2014), em suas diretrizes, atrela a educação aos preceitos inclusivos, afirmando que deve haver a “[...] II-universalização do atendimento escolar; III –superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (Brasil, 2014).

Com a promulgação desses documentos legais, o número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, superdotação, altas habilidades e deficiência teve uma ampliação significativa (Inep, 2024), representando um avanço nos paradigmas que até pouco tempo atrás eram segregadores, deixando os educandos do Público da Educação Especial longe das escolas comuns.

Convém referenciar a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146/2015, que trata dos processos de inclusão a fim de que as pessoas com deficiência não vivenciem a discriminação, tendo respeitados os direitos ao atendimento prioritário, à vida, habilitação, reabilitação, saúde, educação, entre outros. Além disso, há outras questões que devem ser seguidas, tais como:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar (Brasil, 2015, art. 28).

Nota-se que, as legislações, normativas e textos legais citados anteriormente neste trabalho asseguram a inclusão a partir de matrículas, materiais pedagógicos adaptados ou flexibilizados, formação docente e acesso aos espaços e materiais que contribuem com a efetivação dos saberes educacionais.

Contudo, mesmo que as legislações e políticas públicas brasileiras apresentem avanços significativos, a efetivação da inclusão educacional enfrenta obstáculos cotidianos que desafiam as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula, pois muitas escolas carecem de recursos e meios que contribuam com a participação plena dos estudantes Público da Educação Especial.

Apesar dessas diretrizes legais enfatizarem a necessidade dos investimentos na formação docente crítica, reflexiva e humanizada, é preciso que a escola se torne um locus inclusivo, acolhedor, capaz de ensinar e transformar cada educando, o que requer uma mudança cultural e atitudinal das instituições educacionais (Agapito; Santos, 2022).

Por fim, a construção de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva é um processo contínuo que demanda um compromisso ético e político, no qual as políticas públicas estão entrelaçadas com a oferta de uma educação de qualidade, respeitando as singularidades de cada um, consolidando as aprendizagens significativas, uma convivência adequada e o desenvolvimento pleno e integral de todos os discentes.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação inclusiva é um direito básico para que todos os estudantes, entre eles os que fazem parte do Público da Educação Especial, possam usufruir de forma plena, do processo de ensino e aprendizagem que acontece nas escolas.

No Brasil, esse direito foi progressivamente sendo reconhecido por meio de políticas públicas, tais como: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto 12.686 (2025), que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, embora em tempos diferentes para melhor atender às demandas sociais de cada época, ambas orientam os sistemas educacionais quanto as garantias e apoio permanentes que contribuam com a inclusão do Público da Educação Especial nas escolas comuns.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, foi elaborada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, e o seu principal objetivo era “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2008)

Assim, a Educação Especial foi configurada numa perspectiva inclusiva, não segregando os educandos com especificidades corporais, sensoriais, comportamentais e cognitivas em classes especiais ou escolas separadas. Ao contrário disso, a orientação é de que eles devem ser acolhidos pelo sistema de ensino regular.

Então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconheceu que a escola comum, para ser inclusiva, precisava passar por transformações na cultura, organização social, práticas pedagógicas e eliminação de barreiras para a participação de todos os discentes nos territórios educacionais (Brasil, 2008).

Um outro fator apresentado nesse texto normativo está relacionado à oferta do Atendimento Educacional Especializado, considerado um suporte, não substitutivo às aprendizagens que ocorrem nas salas de aula comum, ratificando a educação como um direito universal, enfatizando a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade humana, assim como a participação da família na educação dos estudantes, opinando acerca das decisões na avaliação e nos conteúdos curriculares a serem aprendidos pelo Público da Educação Especial (Brasil, 2008).

Entretanto, apesar dos avanços que o documento de 2008 evidencia, há diversos desafios que limitam a acessibilidade, o direito da construção autoral dos saberes acadêmicos e a participação plena, crítica, consciente e democrática de todos os estudantes nas escolas e, mesmo que essa política pública seja um marco legal à inclusão educacional, houve a necessidade de uma reformulação nas diretrizes, a fim de que elas fossem mais eficientes, impactando o atendimento dos meninos e meninas do Público da Educação Especial.

Desse modo, em 20 de outubro de 2025, foi publicado o Decreto 12.686, instituindo a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que surgiu em um contexto em que já existiam outros instrumentos legais, os quais garantem os direitos das pessoas com deficiência.

Esse texto normativo reafirma que o Público da Educação Especial são os educandos que apresentam deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação, reforçando que o sistema de ensino inclusivo deve assegurar: o acesso, a permanência e a aprendizagem que permitam a esses sujeitos conquistarem sua autonomia cidadã (Brasil, 2025).

O Decreto 12.686/2025 estabelece princípios como a igualdade de oportunidades, o reconhecimento da diversidade humana, o combate ao capacitismo, o apoio pedagógico a partir do uso das tecnologias e o trabalho intersetorial como base para que o Público da Educação Especial possa usufruir de uma vida acadêmica sem empecilhos para o pleno desenvolvimento.

Ele define que a Educação Especial tem um caráter transversal, iniciando na Educação Infantil, tendo continuidade no Ensino Superior, utilizando como suporte a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, considerada uma ferramenta de implementação dessas ideias, articulando a formação continuada dos professores, a produção de materiais acessíveis e o monitoramento dessas ações (Brasil, 2025).

Diante de ambas as políticas públicas, verifica-se que os decretos demonstram avanços educacionais e sociais, contudo apresentam fragilidades que podem impedir a implementação do que se institucionalizou nesses documentos, pois observa-se que o Brasil em 2008, instituiu um modelo de inclusão objetivando inspirar seu sistema de ensino enquanto no ano de 2025, traz a perspectiva inclusiva num formato obrigatório a ser normatizada com instrumentos legais e estatais.

Por tais motivos, infere-se que as políticas brasileiras para um Educação Especial inclusiva, seguem uma trajetória que tem ampliado os progressos obtidos até o momento quanto a essa temática, consolidando uma escola de qualidade que acolhe, respeita e valoriza as diferenças humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das políticas públicas relacionadas à Educação Especial brasileira mostrou avanço quanto à inclusão escolar, tendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) como base

para que os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação tenham reafirmado seus direitos de forma concreta a ser vivenciada no cotidiano escolar.

As normativas citadas anteriormente garantem o direito à educação com equidade para os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, independentemente de suas características, ratificando a inclusão nas salas de aula a partir do uso de suportes que assegurem o acolhimento e enfrentem os desafios que se apresentam.

Então, mesmo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) consolidando o discurso da inclusão nas salas de aula comuns utilizando diversos suportes que assegurem o acolhimento das especificidades dos estudantes, os desafios persistem no cotidiano.

Nesse cenário, percebe-se que há falta de infraestrutura adequada para o atendimento educacional especializado, a carência de formação continuada dos professores e a distância entre o que está previsto na legislação e o que ocorre nas escolas, além da presença de capacitismo e das barreiras que dificultam a plena participação dos educandos do Público da Educação Especial.

Mesmo com essa perspectiva, constata-se que o debate acerca da inclusão é positivo à medida que as políticas públicas têm reconhecido a Educação Especial como responsabilidade social, articulando diferentes setores estatais, fortalecendo os espaços escolares como locais comprometidos com a ética, política e com a pedagogia voltadas aos educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação.

Sendo assim, a efetivação das políticas públicas para a Educação Especial não é dependente somente da promulgação de leis, mas junto a isso deve haver um pacto entre toda a comunidade escolar, proporcionando a convivência e a aprendizagem qualificada, garantindo o desenvolvimento pleno e a cidadania de todos os discentes, reafirmando o princípio constitucional do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca Melo. SANTOS, Márcio Gleide Cardoso dos. Políticas Públicas para Inclusão Escolar: O que nos Revela um Estudo de Caso. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 168-188, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/31119/24663>
Acesso em: 03 nov. 2025.

ANDRADE, Emanuele Texeira; MENDES, Enicéia Goncalves. Estudo Comparativo em Três Municípios da Política de Inclusão Escolar na Percepção de Alunos com Deficiência Física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 23, n. 32, p. 1-

20. mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389061> Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes de Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial –MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686**, de 21 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://nai.jatai.ufg.br/n/195815-decreto-n-12-686-de-20-de-outubro-de-2025-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva-e-a-rede-nacional-de-educacao-especial-inclusiva#:~:text=+%20Acessibilidade-,%20Decreto%20N%C2%BA%2012.686%2C%20de%2020%20de%20Outubro%20de%202025%2C%20Institui,e%20confira%20o%20novo%20Decreto!&text=O%20Governo%20Federal%20publicou%20o,Confira> Acesso em: 02 nov. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024> Acesso em: 12 out. 2025.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 16 out. 2025.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de Subjetivação no Imperativo Inclusivo. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e Aprendizagem**: Contribuições para Pensar as Práticas Pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA Celina. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**. Porto Alegre. ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: BRINQUEDOS, DESENHOS E HERÓIS – COMO REPENSAR O IMAGINÁRIO INFANTIL COM FOCO NA EQUIDADE RACIAL



ANTI-RACIST EDUCATION IN CHILDHOOD: TOYS, DRAWINGS, AND HEROES – HOW TO RETHINK CHILDREN'S IMAGINATION WITH A FOCUS ON RACIAL EQUITY

JULIANA MARQUES CORDEIRO DE MELLO

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2011); especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2023); professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Taufik Daud Kurban

RESUMO

Este artigo discute a importância da representatividade racial no imaginário infantil, analisando como brinquedos, desenhos animados e personagens influenciam na formação da identidade de crianças negras. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em autores brasileiros contemporâneos e documentos legais como a Lei nº 10.639/2003, o estudo destaca como a ausência de representações positivas da população negra no cotidiano das crianças contribui para a perpetuação de estereótipos raciais e desigualdades simbólicas. São apresentadas propostas pedagógicas para repensar as práticas escolares, com foco na construção de uma educação antirracista na infância. Defende-se que a reconfiguração do imaginário infantil é um passo essencial para a promoção da equidade racial e do respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação antirracista; Imaginário infantil; Representatividade negra; Identidade racial.

ABSTRACT

This article discusses the importance of racial representation in children's imagination, analyzing how toys, cartoons, and characters influence the formation of black children's identity. Based on a theoretical approach grounded in contemporary Brazilian authors and legal documents such as Law No. 10,639/2003, the study highlights how the absence of positive representations of the black population in children's daily lives contributes to the perpetuation of racial stereotypes and symbolic inequalities. Pedagogical proposals are presented to rethink school practices, with a focus on building anti-racist education in childhood. It is argued that the reconfiguration of children's imagination is an essential step in promoting racial equity and respect for diversity from the earliest years of life.

Keywords: Early childhood education; Anti-racist education; Children's imagination; Black representation; Racial identity.

INTRODUÇÃO

A infância é um período crucial para a formação da identidade, dos vínculos sociais e da visão de mundo das crianças. É nesse momento que os valores, símbolos e representações culturais começam a ser internalizados, moldando a forma como elas compreendem a si mesmas e ao outro. No entanto, o imaginário infantil — construído por meio de brinquedos, desenhos animados, histórias e personagens heroicos — ainda é, em grande parte, estruturado com base em estereótipos eurocentrados, que invisibilizam ou subalternizam sujeitos negros. Esse cenário perpetua desigualdades raciais simbólicas desde os primeiros anos de vida, interferindo diretamente na autoestima, nas expectativas de futuro e nas relações sociais das crianças negras.

Nesse contexto, a escola assume um papel central no enfrentamento ao racismo estrutural ao propor práticas pedagógicas que valorizem a diversidade racial e promovam a equidade. A implementação de uma educação antirracista na infância exige não apenas a inserção pontual de conteúdos sobre cultura afro-brasileira e africana, mas uma revisão crítica de materiais didáticos, recursos lúdicos, narrativas e representações simbólicas presentes no cotidiano escolar. Brinquedos, desenhos animados e personagens heroicos não são elementos neutros, mas veículos ideológicos que transmitem valores e concepções de mundo. Por isso, repensar o imaginário infantil é um ato político e pedagógico essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar como práticas pedagógicas antirracistas podem contribuir para a desconstrução de imaginários infantis baseados em estereótipos raciais, por meio da reconfiguração dos brinquedos, desenhos e personagens trabalhados na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais elementos do imaginário infantil que reforçam padrões racistas; compreender como a presença (ou ausência) de representatividade racial afeta a construção da identidade das crianças; e apresentar propostas pedagógicas que valorizem a equidade racial desde os primeiros anos escolares.

A escolha deste tema se justifica pela urgência de se combater o racismo desde a infância, conforme orienta a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. É na infância que se naturalizam discursos e imagens que hierarquizam pessoas com base em sua cor de pele, cabelo ou traços físicos, o que evidencia a importância de estratégias pedagógicas que ampliem a representatividade e problematizem essas construções. Promover uma educação antirracista não é apenas uma ação afirmativa, mas uma necessidade ética e pedagógica para garantir o direito de todas as crianças ao reconhecimento e à valorização de sua identidade.

A partir dessa realidade, o estudo é orientado pela seguinte questão-problema: de que forma a resignificação dos brinquedos, desenhos e heróis no ambiente escolar pode contribuir para a construção de um imaginário infantil mais equitativo e livre de estereótipos raciais?

ELEMENTOS DO IMAGINÁRIO INFANTIL QUE REFORÇAM PADRÕES RACIAIS

O imaginário infantil é composto por um conjunto de símbolos, imagens e narrativas que as crianças acessam desde cedo, por meio de brinquedos, desenhos animados, histórias, músicas e demais produtos culturais. Esses elementos não são neutros: eles carregam valores sociais, representações estéticas e concepções de mundo que influenciam diretamente na formação da identidade e das relações sociais das crianças. Quando esse imaginário se constrói com base em padrões eurocentrados e monoculturais, ele reforça hierarquias raciais e contribui para a exclusão simbólica de crianças negras.

Estudos recentes têm evidenciado que, no Brasil, os brinquedos e materiais culturais disponíveis para as crianças ainda reproduzem, em sua maioria, modelos estéticos brancos, com cabelos lisos, olhos claros e traços europeus. Segundo a pesquisa “Cadê Nossa Boneca?”, realizada pela organização Avante (2023), apenas cerca de 6% dos brinquedos fabricados no país representam pessoas negras, apesar de mais da metade da população brasileira se autodeclarar preta ou parda. Essa discrepância revela uma desigualdade profunda no acesso à representatividade racial desde a primeira infância.

A ausência de personagens negros nos brinquedos e nas narrativas visuais contribui para o apagamento das identidades negras no cotidiano das crianças. Como aponta Lima (2021), quando a criança negra não se vê representada nos espaços simbólicos que frequenta, ela tende a construir uma imagem de si mesma a partir do outro, geralmente branco, como referência de beleza, inteligência e heroísmo. Esse processo pode afetar diretamente a construção da autoestima e da identidade racial positiva, além de alimentar sentimentos de inferioridade e não pertencimento.

Essa hegemonia simbólica também é observada nos desenhos animados, nos filmes infantis e nas histórias clássicas contadas na escola. Grande parte dos personagens principais, considerados heróis ou princesas, são brancos e seguem um padrão estético específico, enquanto personagens negros, quando presentes, geralmente ocupam papéis secundários, caricatos ou estereotipados.

Conforme argumenta Ferreira (2020), a construção da branquitude como padrão de humanidade nos conteúdos midiáticos infantis contribui para a perpetuação do racismo estrutural, naturalizando a centralidade branca e a marginalização dos corpos negros.

Além disso, é importante destacar que o racismo no imaginário infantil não se manifesta apenas pela ausência de personagens negros, mas também pela forma como esses personagens são representados. Pesquisas como a de Santos (2022) mostram que, quando presentes, personagens negros são frequentemente associados a papéis subalternos, como empregados, vilões ou personagens cômicos, reforçando estereótipos históricos que associam a negritude à violência, à ignorância ou ao servilismo. Essa representação limitada e negativa tem impactos significativos na forma como crianças negras e não negras percebem a si mesmas e aos outros.

Outra questão relevante é a homogeneização dos traços e características físicas nos brinquedos e personagens infantis. A diversidade de tons de pele, tipos de cabelo e traços fenotípicos ainda é pouco explorada no mercado de produtos infantis, o que dificulta o reconhecimento da pluralidade racial existente na sociedade brasileira. Conforme ressalta Oliveira (2023), a falta de brinquedos com cabelo crespo, traços afros e vestimentas tradicionais africanas contribui para a invisibilização de elementos culturais negros e para a manutenção de um padrão único de beleza.

Nesse sentido, o imaginário infantil se constitui como um campo estratégico de disputa política e pedagógica. Reproduzir representações monocromáticas e eurocentradas não apenas deseduca para a diversidade, mas reforça a ideia de que apenas determinados corpos e histórias merecem ser celebrados. Como defende Silva (2020), o enfrentamento ao racismo começa na infância e exige a reconfiguração dos materiais simbólicos disponíveis às crianças. É preciso garantir o acesso à pluralidade de imagens, sons e histórias que celebrem a negritude em suas múltiplas expressões.

A escola, como espaço de formação social e cultural, desempenha um papel fundamental na mediação do imaginário infantil. No entanto, como observa Gomes (2021), muitas vezes o currículo oculto da escola reforça a exclusão simbólica, ao selecionar apenas materiais e narrativas que valorizam culturas europeias e desconsideram as contribuições africanas e afro-brasileiras. Mesmo com a vigência da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, a efetivação dessa política ainda encontra resistência e omissões no cotidiano pedagógico.

Portanto, compreender os elementos do imaginário infantil que reforçam padrões raciais é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. É necessário revisar criticamente os materiais didáticos, os brinquedos utilizados em sala de aula, as histórias contadas e as imagens trabalhadas com as crianças. Essa revisão deve considerar não apenas a inclusão de personagens negros, mas também a qualidade e a diversidade dessas representações.

Além disso, é importante que a representatividade negra não se limite ao campo do exótico ou do folclórico. Como aponta Costa (2022), é comum que as escolas abordem a cultura afro-brasileira apenas em datas comemorativas, como o 20 de novembro, ou por meio de danças e comidas típicas, sem discutir de forma aprofundada os aspectos históricos, políticos e simbólicos da presença negra

na sociedade. Isso reforça a ideia de que a cultura negra é acessória e não constitutiva da identidade brasileira.

Reconfigurar o imaginário infantil com base na equidade racial implica valorizar a estética negra, reconhecer a produção intelectual e cultural afro-brasileira e promover o protagonismo negro nas narrativas trabalhadas com as crianças. Essa transformação exige o envolvimento de professores, famílias, editores, produtores culturais e, sobretudo, do poder público, para garantir políticas que estimulem a produção e a circulação de materiais que representem a diversidade racial do país.

Em síntese, os elementos do imaginário infantil que reforçam padrões raciais estão presentes de forma estrutural nos produtos culturais destinados às crianças. A ausência ou a representação estereotipada de personagens negros nos brinquedos, nas histórias e nas mídias infantis contribui para a reprodução do racismo desde a infância e limita a construção de uma identidade racial positiva. Enfrentar esse problema demanda ações concretas e contínuas, que vão desde a reformulação de materiais pedagógicos até a valorização da diversidade racial em todos os espaços de socialização infantil. Como bem enfatiza Ribeiro (2023), educar para a equidade racial é uma tarefa urgente e coletiva, que deve começar desde os primeiros anos de vida.

IMPACTO DA REPRESENTATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Impacto da representatividade no desenvolvimento infantil é um tema de crescente interesse no campo da educação, psicologia e estudos étnico-raciais, pois reconhece que a presença — ou ausência — de imagens, narrativas e personagens com características raciais diversas exerce influência significativa no auto entendimento, autoestima e nas relações sociais das crianças. Quando crianças negras ou de grupos étnico-raciais minoritários visualizam-se como protagonistas em brinquedos, livros e desenhos, isso pode fortalecer sua identidade, promover autoaceitação e fomentar expectativas positivas para seu futuro. No entanto, em contextos em que a representatividade é escassa ou estereotipada, há riscos de internalização de estigmas, apagamentos simbólicos e discriminação internalizada.

Desde os primeiros anos de vida, o contato com narrativas visuais forma repertórios simbólicos que moldam a percepção de si e dos outros. Em estudo realizado por Dias de Faria (2024), com jovens e adultos negros, constatou-se que o acesso a livros com personagens da etnia africana durante a infância correlacionou-se com relatos de autoestima mais saudável ao longo do tempo — embora a pesquisa ressalte que esse impacto depende também da mediação educativa e do suporte emocional. Esse resultado sugere que a representatividade pode atuar não apenas como reflexo simbólico, mas como fator protetivo no desenvolvimento identitário das crianças negras. (DIAS DE FARIA, 2024)

Além disso, no contexto das práticas de leitura infantil, a representatividade negra favorece a construção de empoderamento racial nas crianças. Pesquisa publicada na revista *Form@re* analisou práticas de leitura com protagonismo de personagens negros e concluiu que essas experiências são

fundamentais para a construção de identidades positivas e para prevenir estereótipos raciais internalizados (Representatividade Negra na Literatura Infantil, 2023). Na investigação, observou-se que crianças negras que participaram de círculos de leitura com protagonistas negros manifestaram maior identificação e expressão de orgulho racial, enquanto nos casos em que a narrativa privilegia personagens brancos, elas relataram sensação de invisibilidade e pouca identificação.

Outro aspecto relevante aborda a representatividade visual nos desenhos animados e mídias infantis. Projeto ocorrido no Rio de Janeiro buscou analisar como a representatividade racial em desenhos animados influencia a infância local, demonstrando que personagens negros — quando presentes como protagonistas ou em posições de destaque — contribuem para a reflexão das crianças sobre diversidade, reconhecimento social e empatia interétnica. Em contraste, a predominância de personagens brancos reforça estereótipos de superioridade e hierarquia racial simbólica (Projeto “impacto e representatividade nos desenhos animados”, 2023).

Ademais, a representatividade não atua isoladamente: seu impacto no desenvolvimento infantil é condicionado pela mediação docente, familiar e institucional. Se uma criança negra encontra representações positivas, mas não recebe diálogo crítico na escola ou em casa para refletir sobre essas imagens, o efeito simbólico diminui. Por isso, práticas antirracistas intencionais são indispensáveis para potencializar os ganhos simbólicos da representatividade. Alguns estudos de campo em escolas brasileiras indicam que professores que dialogam com as crianças sobre raça e identidade permitem que estas interpretem criticamente as narrativas visuais e reconheçam os vieses implícitos, fortalecendo seu senso de agência simbólica.

No Brasil, projetos como o da Fundação FEAC, que distribuíram bonecas da coleção “Erês Brincantes” com diversidade racial para escolas de educação infantil, oferecem evidências práticas de impacto imediato. Os feedbacks das equipes escolares apontaram que meninas negras identificaram semelhanças com as bonecas e expressaram encantamento ao ver rostos parecidos com os seus (FEAC, 2023). Essa interação simbólica provocou questionamentos nas turmas, incentivando conversas sobre diversidade racial, pertencimento e representatividade. Embora ainda não haja estudos longitudinais robustos que mensurem impactos cognitivos ou acadêmicos a longo prazo, esses relatos qualitativos indicam que a introdução de representatividade no ambiente infantil pode gerar reflexos positivos no reconhecimento simbólico das crianças.

Entretanto, é necessário considerar as limitações e tensões desse impacto simbólico. A mera presença de personagens negros não garante resultados transformadores se a narrativa os reduz a estereótipos, papéis secundários ou caricaturas. A representatividade simbólica precisa ser acompanhada de profundidade, agência e pluralidade. Em outras palavras, as representações devem permitir que crianças negras sejam protagonistas ativos e com complexidade, não meros coadjuvantes idealizados pelos padrões dominantes.

Outro fator de modulação é a fase de desenvolvimento da criança. Quanto mais cedo for exposta a narrativas diversificadas, maior é o potencial de interiorização simbólica positiva. Em idades mais avançadas, as anákim bias — preconceitos inconscientes adquiridos na socialização — já

começam a se cristalizar, tornando mais difícil a ressignificação simbólica. Por isso, a infância representa janela sensível para intervenções antirracistas simbólicas.

Ademais, as desigualdades estruturais — como traços de segregação social, insuficiência de recursos culturais nas escolas e mercados editoriais concentrados — limitam a escala e a eficácia dessas iniciativas simbólicas. Embora iniciativas pontuais de representatividade sejam importantes, elas não substituem políticas estruturais que promovam diversidade editorial, investimento cultural e regulamentação de conteúdo infantil com critérios de equidade racial.

Em síntese, o impacto da representatividade no desenvolvimento infantil revela-se como um processo simbólico potente, especialmente para crianças negras, ao fortalecer autoestima, identidade racial positiva e protagonismo simbólico. Contudo, seu poder transformador depende da qualidade das representações, da mediação crítica no ambiente educativo e da articulação com políticas culturais estruturais. Repensar o imaginário infantil com foco na equidade racial exige, portanto, mais do que inserir personagens negros nos brinquedos — envolve transformar narrativas, expandir repertórios simbólicos e fortalecer o diálogo crítico sobre raça desde cedo.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA REPENSAR O IMAGINÁRIO INFANTIL

Para promover uma educação antirracista desde a infância, é necessário repensar criticamente os símbolos, imagens e narrativas que compõem o cotidiano escolar. O imaginário infantil, amplamente alimentado por brinquedos, desenhos, histórias e personagens, precisa ser reconfigurado de forma consciente, com o objetivo de promover a valorização da diversidade racial e combater representações estereotipadas ou excludentes. Essa transformação demanda intencionalidade pedagógica, formação continuada dos profissionais da educação e acesso a materiais diversos e de qualidade.

Uma das propostas mais imediatas e efetivas consiste na ampliação do acervo de brinquedos e materiais pedagógicos utilizados na Educação Infantil, incluindo bonecas, fantoches e personagens que representem diferentes tons de pele, tipos de cabelo, traços físicos e expressões culturais. Como destaca Santana (2021), o uso de brinquedos com representatividade racial fortalece o senso de pertencimento de crianças negras e contribui para a naturalização da diversidade no ambiente coletivo. A diversidade nos brinquedos permite que todas as crianças se reconheçam e reconheçam o outro de forma positiva e respeitosa.

Além dos brinquedos, é fundamental revisar o repertório literário trabalhado com as crianças. A inclusão de livros infantis protagonizados por personagens negros, escritos e ilustrados por autores e artistas negros, é uma estratégia potente para romper com a hegemonia branca presente nas narrativas escolares. De acordo com Silva e Rocha (2022), a literatura infantil antirracista não apenas promove representatividade, mas também estimula o pensamento crítico sobre as relações étnico-raciais, possibilitando o enfrentamento do racismo simbólico de forma lúdica e afetiva.

Outra proposta pedagógica relevante é o uso de desenhos animados, músicas e produções audiovisuais que retratem personagens negros em diferentes papéis sociais, protagonizando histórias de coragem, criatividade, amor, inteligência e afeto. Projetos como o “Erês Brincantes”, citado por Ferreira (2023), mostram como o audiovisual pode ser uma ferramenta de construção de identidade racial positiva, desde que haja curadoria crítica e mediação pedagógica. A escolha consciente desses materiais deve ser parte do planejamento curricular, e não um recurso ocasional.

O trabalho com projetos temáticos também pode ser um caminho eficaz para abordar o imaginário infantil com foco na equidade racial. Projetos interdisciplinares que envolvam a construção de novos personagens, a reescrita de contos clássicos com protagonismo negro ou a criação de super-heróis inspirados em líderes da história afro-brasileira são exemplos de práticas que incentivam o protagonismo das crianças e a coautoria simbólica. Conforme aponta Oliveira (2020), permitir que as crianças participem da criação de suas próprias narrativas é uma forma de valorizar sua voz e ampliar os limites do que é possível imaginar e sonhar.

A mediação crítica do professor é um elemento indispensável em todas essas propostas. É preciso que o educador não apenas introduza materiais diversos, mas também promova espaços de conversa, escuta e reflexão com as crianças sobre as imagens, histórias e personagens com os quais interagem. De acordo com Gomes e Almeida (2021), a pedagogia antirracista se constrói no cotidiano, nas perguntas que se levantam, nas respostas que se constroem coletivamente e no respeito às experiências de cada criança.

É igualmente importante envolver as famílias nesse processo de transformação. A escola pode promover encontros formativos com pais e responsáveis, apresentar os materiais utilizados e explicar os objetivos pedagógicos das escolhas feitas. Muitas vezes, a ausência de representatividade racial no contexto familiar é naturalizada, e o contato com essas discussões no ambiente escolar pode gerar deslocamentos importantes nas práticas sociais das famílias. Como lembra Costa (2022), a educação antirracista é uma responsabilidade coletiva e precisa ser cultivada de forma articulada entre escola, família e comunidade.

Do ponto de vista institucional, é fundamental que essas propostas estejam previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, como parte de um compromisso coletivo com a equidade racial. Isso significa que a abordagem da diversidade não deve depender apenas da sensibilidade de um ou outro professor, mas integrar as diretrizes curriculares, os processos de formação docente e a aquisição de materiais didáticos. Políticas públicas que financiem a produção e a aquisição de materiais antirracistas, bem como a formação continuada com enfoque étnico-racial, são essenciais para a efetividade dessas práticas.

Por fim, vale ressaltar que repensar o imaginário infantil é um processo contínuo, que exige vigilância crítica, atualização constante e escuta sensível. Não se trata apenas de substituir personagens ou alterar histórias, mas de promover uma mudança estrutural na forma como a infância é compreendida e respeitada em sua pluralidade. É um convite para que crianças negras possam se

ver representadas com dignidade, orgulho e beleza, e para que todas as crianças possam crescer em um ambiente que valorize a justiça, o respeito e a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a importância de repensar o imaginário infantil com foco na equidade racial, por meio da análise de brinquedos, desenhos e personagens que compõem o universo simbólico das crianças na Educação Infantil. A partir de uma revisão teórica fundamentada em autores brasileiros contemporâneos, foi possível compreender como a representação (ou ausência) da população negra nesses materiais influencia diretamente a formação da identidade, a autoestima e as relações sociais das crianças desde os primeiros anos de vida.

Ao longo do estudo, identificou-se que o imaginário infantil ainda é fortemente marcado por uma hegemonia estética e simbólica eurocentrada, que privilegia personagens brancos como protagonistas e representa pessoas negras de forma estereotipada ou secundária. Essa representação desigual contribui para a perpetuação do racismo estrutural, reforçando padrões hierárquicos e alimentando processos de exclusão simbólica. Crianças negras, nesse cenário, tendem a crescer com poucas referências positivas sobre sua própria identidade, enquanto crianças brancas internalizam, muitas vezes de forma inconsciente, a centralidade da branquitude como norma e modelo.

A análise demonstrou que a presença de representatividade racial positiva no cotidiano escolar pode atuar como um elemento fundamental na construção de uma infância mais justa, plural e equitativa. A introdução de brinquedos diversos, livros protagonizados por personagens negros, desenhos animados com heróis e heroínas negras e outras narrativas simbólicas afirmativas não apenas amplia o repertório cultural das crianças, como também contribui para a formação de subjetividades mais empáticas, críticas e respeitosas.

As propostas pedagógicas discutidas neste trabalho apontam caminhos viáveis e concretos para transformar o imaginário infantil, a partir de práticas intencionais, currículos antirracistas e mediações educativas comprometidas com a justiça social. No entanto, também foi possível perceber que essa transformação exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, além de políticas públicas que garantam a formação de professores, a produção e distribuição de materiais educativos de qualidade e o apoio às escolas no enfrentamento das desigualdades raciais.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação antirracista na infância passa necessariamente pela reformulação dos símbolos que alimentam o imaginário das crianças. Isso implica reconhecer que as histórias que contamos, os brinquedos que oferecemos e os heróis que exaltamos têm poder formativo e político. Educar para a equidade racial não é apenas uma escolha didática, mas um compromisso ético e social com a construção de um país menos desigual e mais democrático. O enfrentamento ao racismo começa na infância, e a escola é um espaço privilegiado para iniciar essa transformação.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Larissa. *Educação antirracista na primeira infância: entre o brincar e o reconhecimento*. Salvador: Pallas Editora, 2022.
- DIAS DE FARIA, Amanda. Representatividade na infância: a importância da literatura infantil com protagonistas negros. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 43, n. 1, p. 1–18, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/24507>. Acesso em: 8 out. 2025.
- FERREIRA, Júlia Almeida. A cultura negra como experiência pedagógica na infância. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77–90, 2023. DOI: 10.20396/rbei.v26i2.8671456.
- FEAC – Fundação FEAC. A luta antirracista e o aumento da representatividade começam na Educação Infantil. 2023. Disponível em: <https://feac.org.br/a-luta-antirracista-e-o-aumento-da-representatividade-comecam-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 8 out. 2025.
- GOMES, Nilma Lino; ALMEIDA, Laurindo Dias. *Educação para as relações étnico-raciais: a experiência como princípio formativo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- OLIVEIRA, Carla Aparecida. *Brinquedos e identidades: o corpo negro no espaço da infância*. Campinas: Papirus, 2020.
- PROJETO ERÊS BRINCANTES. *Brincar, reconhecer, pertencer: brinquedos e identidade racial na Educação Infantil*. Salvador: Instituto Aláfia, 2023. Disponível em: <https://redelume.com.br/eres-brincantes>. Acesso em: 8 out. 2025.
- REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL: uma experiência de mediação com crianças de 4 a 6 anos. *Revista Form@re*, v. 15, n. 2, p. 55–68, 2023. Disponível em: <https://formare.revista.ufcg.edu.br>. Acesso em: 8 out. 2025.
- SANTANA, Luciana Xavier. *Bonecas negras e construção identitária na infância: por uma pedagogia da presença*. São Paulo: Summus, 2021.
- SILVA, Mônica Regina; ROCHA, Tiago Luiz. Representações raciais em livros didáticos e literatura infantil: o que muda com a Lei 10.639/03? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e91870, 2022. DOI: 10.1590/0104-4060.91870.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA MUSICAL: ASPECTOS IMPORTANTES

MUSICAL ARTISTIC LANGUAGE: IMPORTANT ASPECTS



JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

1ª Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Metropolitana de Santos (2016) 2ª Graduação em Pedagogia pela Faculdade Itaquá (2018); Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI São Bento Velho.

RESUMO

Este artigo mostra a importância e atuação da música no contexto escolar. Desta forma, pretendeu-se mostrar que na educação utilizar a música é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de ser um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento democrático e valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos. Neste sentido, buscou-se evidenciar que os educandos ampliam sua aprendizagem através da linguagem artística, também desenvolvem novas habilidades, despertamos interesses e a criatividade no espaço escolar, que é o ambiente mais propício para os alunos conhecerem e apreciarem esta disciplina tão abrangente.

Palavras-chave: Arte; Música; Desenvolvimento; Aprendizagem; Infância.

ABSTRACT

This article highlights the importance and role of music in the school context. It aims to show that using music in education is, in fact, an educational and cultural movement that seeks to develop well-rounded human beings, within the framework of democratic thinking and valuing intellectual, moral, and aesthetic aspects in human beings. In this sense, we sought to highlight that students expand their learning through artistic language, develop new skills, and awaken interests and

creativity in the school environment, which is the most conducive environment for students to learn about and appreciate this comprehensive discipline.

Keywords: Art; Music; Development; Learning; Childhood.

INTRODUÇÃO

A linguagem artística em especial a Música nas séries iniciais é um tema de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, diferente do que as pessoas pensam, é um tema que possui uma grande diversidade de como se trabalhar essa temática no ambiente escolar com as crianças.

Essa linguagem atrai os olhares curiosos das crianças, por se tratar de uma linguagem não textual e diferente do cotidiano delas.

Entretanto, aquilo que foge do cotidiano escolar (leitura e escrita), como a arte musical, atrai e envolve o educando de forma prazerosa, despertando o desejo de aprender e ampliar as potencialidades deles.

Neste contexto, é desenvolvido a interdisciplinaridade, através de projetos, que as crianças poderão se envolver e ter um resultado positivo e ter o desejo de querer fazer diversas atividades que envolvam a arte, seja através de teatro, dança, música e outros.

Assim, a música está na vida das crianças desde a infância, mas nosso principal objetivo, além de trabalhar com música, é apresentar e mostrar para a criança a enorme diversidade musical que o educando não conhece, podendo neste caso, usar um universo de músicas. Porém, a principal meta envolver as crianças nessa diversificação sonora, onde os próprios podem desenvolver a curiosidade de conhecer um instrumento musical, até mesmo aprender a tocar algum deles.

A música promove interação das pessoas com o mundo em que se vive, despertando emoções, sentimentos. Essa diversidade cultural contribui para a estruturação de nosso senso estético.

O objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento e aprendizagem do educando, em específico na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores.

Os objetivos específicos são: compreender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil, identificar as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho, ou seja como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação infantil, analisar as contribuições e benefícios que a música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Apesar do reconhecimento crescente sobre os benefícios da música na Educação Infantil, ainda é possível observar que sua aplicação nas práticas pedagógicas diárias é limitada, muitas vezes tratada de forma superficial ou desvinculada dos demais eixos de trabalho. Diante disso, como o

ensino de música pode ser efetivamente integrado ao currículo da Educação Infantil de forma a contribuir para o desenvolvimento integral da criança?

A metodologia utilizada foi por meio da pesquisa e leitura de diversos autores e estudiosos sobre o assunto.

Logo, a escola é um importante espaço que se constrói diversos significados e aprendizagens, através de um processo de interação e socialização no qual, os sujeitos são os protagonistas. Ou seja, é necessário inserir esses educandos num mundo novo, que amplie os seus olhares.

A HISTÓRIA DA MÚSICA NO BRASIL

O ensino de Música na escola no Brasil passou por períodos de valorização, com propostas pedagógicas ousadas e consistentes, como o Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos, como por momentos em que a música ficou apenas como um meio para desenvolver temáticas relacionadas a outros ramos do conhecimento, sem uma proposta que valorizasse seu potencial educativo, como se pode observar em muitas práticas educativas na década de 1970.

Contudo, com o passar dos anos foram instituídas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais possibilitando o aluno trazer música para a sala de aula até que foi sancionada a LDB 9394/96 que considera a música como conteúdo obrigatório, por meio da Arte na Educação Básica, pois os PCN definem que ela é composta de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

A história da música no Brasil deu início na década de 1930 a proposta educacional na área de Música foi modelo do Canto Orfeônico, idealizado pelo músico brasileiro Heitor Villa Lobos, que foi uma importante referência por propor um projeto consistente em educação música a todo o país.

Sua proposta foi implantada nas escolas brasileiras por meio do Decreto 18.890, de 1931, concepção que esteve em consonância com o ideário político do período entre 1930 e 1945, sendo que:

A aula de música é entendida e utilizada principalmente como funcional. Isso mostra mais claramente na concepção de Villa Lobos, que, tanto do ponto de vista institucional (leis, decretos, materiais didáticos, formação de professores), como do ponto de vista metodológico (a prática do canto orfeônico), tenta viabilizar a proposta oficial de uma educação moral e cívica. (SOUZA, 1991, p. 17).

Com o apoio do presidente da República Getúlio Vargas, em pleno Estado Novo, Villa Lobos foi convidado para assumir a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, órgão fundado pelo educador Anísio Teixeira.

Por meio do SEMA, Villa Lobos criou, entre outras ações, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, que visava preparar professores especializados para atuar nas unidades escolares, que tinha como objetivo preparar os docentes para o ensino de Música nas dimensões técnicas, social e artística.

No currículo do curso constavam os seguintes conteúdos: a regência, canto orfeônico, orientação prática, solfejo, técnica musical, entre outros. Também foram contempladas no curso, pela primeira vez no Brasil, o estudo da etnografia e do folclore, conteúdos até então não valorizados no contexto da educação escolar.

As narrativas mais antigas (Calila e Dimna, Sendebâr, etc) giram torno de certos elementos que derivam ou desembocam na violência: a vitória ou prepotência dos fortes sobre os fracos; a luta pelo poder através de quaisquer meios; as metamorfoses contínuas; a falsidade ou traição das mulheres; a ambição desmedida de riqueza e poder; a astúcia dos fracos para escapar à prepotência dos fortes; a utilização de animais para “representarem” as ações humanas... Por outro lado, registram-se narrativas “edificantes”, isto é, transmissoras de modelos de moral (Hitopadesa), onde, através de variadas situações, difunde-se uma atitude moral básica: o respeito pelo próximo. Dele decorre todo um corolário de ações “exemplares” para um convívio comunitário equilibrado, aspecto que vai ser sobremaneira ampliado na literatura européia que surge no período medieval. (COELHO, 1991, p.21)

Segundo os PCNS – Arte (1998), o modelo do Canto Orfeônico foi a proposta educacional para o ensino de Música para crianças que mais perdurou no Brasil, sendo desenvolvido por cerca de 30 anos.

O Canto Orfeônico só deixou de fazer parte do currículo das escolas com a implantação da disciplina Educação Musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N°4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Essa nova orientação, influenciada por novos modelos de educação musical propagados na Europa, provocou alterações nas concepções e nas ações didático-pedagógicas de alguns professores, sendo que:

Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um novo enfoque, quando a música passa a ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças, que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (PCN – Arte, 1998, p.27).

A disciplina Educação Musical é excluída do currículo do então ensino primário e ginásial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N°5.692, de 1971, que reorganiza a estrutura

formal do ensino brasileiro e inclui no currículo escolar de primeiro grau (da 1ª a 8ª séries) e no segundo grau (do 1º ano ao 3º ano), a disciplina Educação Artística.

A Lei 5692/71 teve como orientação a concepção tecnicista para o desenvolvimento das aulas de Arte, o que desencadeou uma prática mecanicista dos docentes. Desta forma:

Nas aulas de Artes, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizados poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 32).

Os professores que já atuavam nas disciplinas de Música, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas que inicialmente iriam atuar como professores de Educação Artística, pois só em 1973 o governo cria o curso de graduação em Educação Artística.

Desta forma, com um currículo que abrangia as linguagens plásticas, musical e corporal, o que se mostrou inadequado, visto que é difícil que apenas um docente consiga desenvolver um trabalho consistente nas áreas musical, teatral e plástica, principalmente estes profissionais que já tinham uma formação inicial totalmente focada em uma das linguagens.

Vários autores (Ferraz e Fusari, 1993; Barbosa, 1986; Pimentel, 1999, entre outros) destacaram as inadequações que se apresentaram no desenvolvimento das aulas de Arte após a implantação da Lei 5692/71 e da Licenciatura em Educação Artística, situação está que se agrava com a publicação do Parecer 540/77, que concebeu a Educação Artística não como uma área do conhecimento, e sim como uma atividade, relacionando-a ao lazer e à qualidade de vida.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 41), arte é linguagem e conhecimento, visual, a linguagem musical, a linguagem cênica, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica

O ensino de Música, que passou a ser ministrado na disciplina Educação Artístico com um viés tecnicista, mesmo com o avanço do debate, da pesquisa e de publicações que defendia mudanças nas concepções e na ação educativa em música.

Com vistas a alterar esta situação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e posteriormente pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, de 1998, que concebe a música como essencial na formação das novas gerações, possibilitando ao:

[...] aluno trazer músicas para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (PCN – Arte, 1998, p.75).

Mais recentemente, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei N°11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), alterando o artigo 26 da LDB 9394/96, que inclui o parágrafo 6° o seguinte texto: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2° deste artigo”, ou seja, que “[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (Art. 2° da LDB N°9394, 1996).

ENSINO DE MÚSICA: TENDÊNCIA PEDAGÓGICA E PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

O ensino da música através da linguagem artística, tem uma capacidade transformadora, pois o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças desde a educação infantil, porque amplia o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.

Para BARBOSA, Ana Mae (1990 pág. 88) a arte deve ser para todos, é um direito. O ensino da arte precisa deixar de ser decorativo ou intuitivo

Ensino musical tradicional – nesta concepção acredita-se que o aluno deve dominar certas habilidades e conhecer a Música. Para isso, a ênfase deve estar no aprendizado e na prática do instrumento musical, na teoria e na história da Música.

Ao professor cabe a tarefa de iniciar os alunos nas tradições da música ocidental, ou seja, o objetivo era de educar músicos, o que resultou no:

[...] desenvolvimento de cursos direcionados a aprendizagem e alfabetização musical em que os estudantes são ensinados a ler e escrever música, a fim de serem introduzidos na prática de instrumentos tradicionais. (MENDES e CUNHA, 2001, p.85).

Segundo as autoras, este posicionamento supervaloriza as manifestações culturais da cultura hegemônica, tendo como referência a raça branca, europeia, masculina, masculina e, no universo da música, a estética do século XIX.

Esta perspectiva, segundo Mendes e Cunha (2001), apesar de inadequada tem boa aceitação, pois para os pais, políticos e autoridades educacionais,

[...] serve de perpetuação de algo estabelecido e apresenta objetivos educacionais claros, assim como critérios de avaliação: ensina-se ao aluno a execução de um instrumento e, a seguir, testa-se a execução. No entanto, tal processo fica mais difícil quando se avalia a capacidade criativa do aluno. (MENDES e CUNHA, 2001, p.85-86).

A tendência tradicional no ensino de música concentra-se apenas na reprodução de conteúdo desvinculados do contexto cultural, social e das diferenças individuais dos educandos.

O professor, sendo a figura principal do processo de ensino-aprendizagem, é que determina os conteúdos a serem ensinados, geralmente apresentados como verdades absolutas, com posturas autoritárias e de práticas de simples transmissão do conhecimento.

Ensino musical centrado da criança – concepção que surge no século XX, que tem como parâmetro a expressão e o sentimento. É conhecida como Pedagogia Nova, que teve como principais expoentes os educadores John Dewey, Bruner e Herbert Read.

Na Escola Nova o centro do processo de aprendizagem é o aluno, seus interesses e seu processo de trabalho, em que:

[...] o estudante passa a ser visto como descobridor e criador do mundo e não como mero perpetuador de valores estabelecidos. Trabalha-se, agora, com o aluno como construtor de seu conhecimento e com preocupação com o processo de aquisição do conhecimento. (MENDES e CUNHA, 2001, p.86).

Nessa tendência da educação musical a orientação pauta-se na experiência musical intuitiva. A alfabetização musical, que tem vários representantes e, entre eles, os precursores são:

Émile Jacques-Dalcroze – nascido em Viena em 1865. Mudou-se para a Suíça, na cidade de Genebra, onde se formou em piano no Conservatório de Genebra. Após este período, dedicou-se a consolidar sua carreira como artista com breves temporadas em Viena e Paris, para aprofundar seus conhecimentos.

Passa a lecionar a disciplina Harmonia Teórica no Conservatório de Genebra a partir de 1892, e nos primeiros dez anos de atividade, desenvolveu uma proposta de educação musical baseada em exercícios corporais, que teve como fundamentos:

[...] nasceu de sua convicção de que nosso intelecto, nossa sensibilidade e nosso corpo, que Montaigne considerava intimamente “costurados”, apresentam-se, muitas vezes, fragmentados e até mesmo em desacordo, “desafinados” (MADUREIRA E LEITE, 2010, p.21).

Na década de 1920 dedicou-se a desenvolver atividades rítmicas com crianças portadoras de necessidades especiais, trabalhando com crianças cegas, surdas etc.

Buoro, Anamélia (2000 p,43) propôs metas como: “o desenvolvimento da percepção visual e da imaginação criadora; a ampliação do repertório imagético; a aquisição de conhecimentos em arte” (p. 43).

A pedagogia de Orff utiliza o movimento corporal como uma ferramenta essencial para a aprendizagem musical, que aborda o movimento não como um fim em si mesmo, mas com um significado que objetiva direcionar o crescimento musical e emocional do educando.

Entende que a criança está sempre em movimento, e propõe aproveitar esta característica do universo infantil para desencadear um processo de aprendizagem em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido percebeu-se que o ensino de artes e música na educação infantil é uma parte tão essencial do currículo quanto as demais disciplinas, e não apenas uma mera pausa inserida no estudo de conteúdo de disciplinas ditas como mais importantes. Pois esta serve para se aprofundar e explorar nas salas de aula os meios mais diversificados de mostrar para as crianças que arte não é só “pintura”, é algo que está inserido em nossas vidas desde o nascimento, a partir do momento em que demonstramos nossos gostos e preferências.

E com a música não é diferente, através de um estágio, encontramos professores, que inseriam a música clássica em sala de aula, e por fim, seus alunos tiveram um rendimento escolar muito positivo, sendo a sala escolhida como a que obteve o melhor aprendizado em comparação as outras classes, tendo um melhor desempenho nas atividades.

Dessa forma, ainda temos um longo caminho a percorrer para que ela seja reconhecida como sendo essencial para o desenvolvimento do alunado, e principalmente, mostrar seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Enfatizar o ensino da Arte na sua essência, pois existem vários caminhos de se fazer arte, então procuramos seguir um foco e abrir caminhos para novos projetos e de novas perspectivas de melhoras.

Sendo que a escola é a mola propulsora para grandes voos, para isso precisamos trabalhar com as crianças novas maneiras de se acreditar em um futuro promissor, é através da educação que plantamos a semente da sabedoria, tendo crianças preparadas para um futuro de sucesso.

Por isso, por meio dessas afirmações podemos relatar que é através a arte que nós descobrimos como cidadãos críticos e seguros com relação aos costumes de uma comunidade que experimenta e aprende através de suas vivências culturais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**, Brasília: MEC, 1998.
- BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COLL, César; TEBEROSKY, **Ana**. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**, São Paulo: Ática, 2000.
- GUERRA, M.T.T.; VENTRELLA, R.C. O Ensino de Arte nas Series Iniciais – Ciclo I São Paulo – Governo do Estado de São Paulo, 2003
- MADUREIRA, José Rafael; LEITE, Luci Banks. Jaques-Dalcroze: **música e educação**. Revista *Diverso e Prosa*, vol. 21, n. 1, abril 2010
- MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: **a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**, São Paulo: FTD, 1998.
- MENDES, Sonia Maria Silva; CUNHA, Marília Gouveia da. Ensino de Arte: **Uma proposta para a formação de professores**. São Paulo: FTD, 2001.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Os Fazeres na Educação Infantil**, ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDUCAÇÃO E RELACÕES ETNICO RACIAIS

EDUCATION AND ETHNIC- RACIAL RELATIONS



KEITE JACQUELINE DA COSTA VALE AMARAL

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A cultura brasileira é marcada por uma profunda influência africana, que se manifesta em diversas áreas como a música, a dança, a culinária, a religião, a linguagem e os costumes populares. Essa contribuição, resultado do processo histórico da diáspora africana, é essencial para a identidade nacional e para a compreensão da diversidade cultural do Brasil. No entanto, essa valorização ainda enfrenta resistência no ambiente escolar, onde práticas discriminatórias, currículos eurocêntricos e a ausência de representatividade negra comprometem a efetivação de uma educação antirracista. O reconhecimento da herança africana vai além da comemoração do Dia da Consciência Negra; trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma escola plural, inclusiva e democrática. A implementação da Lei 10.639/03 representa um avanço, mas ainda é necessário que professores estejam preparados para enfrentar o racismo estrutural por meio de práticas educativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. Este trabalho busca analisar como a valorização da cultura africana pode contribuir para o enfrentamento à discriminação racial no ambiente escolar, promovendo o respeito, a equidade e a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Palavras-chave: Cultura africana; Discriminação racial; Educação antirracista.

ABSTRACT

Brazilian culture is marked by a profound African influence, which manifests itself in various areas such as music, dance, cuisine, religion, language, and popular customs. This contribution, the result of the historical process of the African diaspora, is essential to national identity and to understanding Brazil's cultural diversity. However, this appreciation still faces resistance in the school environment, where discriminatory practices, Eurocentric curricula, and the absence of black representation compromise the implementation of anti-racist education. The recognition of African heritage goes beyond the celebration of Black Awareness Day; it is an ethical and pedagogical commitment to building a pluralistic, inclusive, and democratic school. The implementation of Law 10.639/03 represents progress, but teachers still need to be prepared to confront structural racism through educational practices that value Afro-Brazilian history and culture. This work seeks to analyze how the appreciation of African culture can contribute to combating racial discrimination in the school environment, promoting respect, equity, and the formation of conscious and critical citizens.

Keywords: African culture; Racial discrimination; Anti-racist education.

INTRODUÇÃO

A realidade populacional e cultural brasileira foi por muito tempo negligenciado pelas matrizes curriculares adotadas em nossas escolas. Não temos como objetivo esgotar os inúmeros acontecimentos que ocorreram durante estes períodos que culminaram na formação de uma nação com enormes diferenças sociais, especialmente com relação aos negros e mulatos do nosso país. No entanto, tentaremos destacar os acontecimentos, ao nosso olhar, que mais se despontaram para o estabelecimento e manutenção da desigualdade social existente entre negros e brancos em nossa nação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de estudos em diversos materiais desde livros e sites na internet e outros, contemplando o assunto em estudo sobre os Contos Africanos. Compreendendo a importância da pesquisa bibliográfica, ela abrange o estudo das contribuições científicas existentes sobre o tema em estudo por meio das referências teóricas publicadas e a pesquisa documental analisa os instrumentos normativos, como leis.

Mais de dez anos se passaram da entrada em vigor da Lei nº 10.639, e o quadro ainda continua o mesmo de quando a lei foi promulgada. A maioria dos municípios ainda não incluíram em seu currículo escolar os assuntos que tratam das culturas afro-brasileiras e indígenas, em cumprimento da lei em vigor.

Outra coisa que chama atenção, é que muitos professores, no exercício da profissão, continuam sem formação específica, adequada, pertinente ao que exige a lei. Por isso, faz-se necessária a formação e a difusão de conhecimentos sobre o tema, tanto para professores quanto para gestores.

O tempo decorrido entre a promulgação da Lei nº 10.639 até hoje, supõe-se que seja mais que o suficiente para que as escolas atendam as exigências legais referentes aos conteúdos curriculares, neles incluindo as histórias da África e da presença do negro no Brasil, permitindo, com isso, a educação e as relações étnico-raciais em sala de aula. Os educadores, já com sua formação específica, poderão contribuir sobremaneira para a construção de uma sociedade melhor e mais igualitária, trilhando caminhos para a superação dos desafios rumo a uma escola mais acolhedora e mais diversa.

Para que a questão de tempo fique bem definida em relação ao ensino de conteúdos étnico/raciais nas escolas públicas, é necessário fazer um recuo no tempo, indo até os anos 1950, 1960, quando das reivindicações para incluir os citados conteúdos nos currículos escolares, solicitações essas feitas ao governo federal, que não disse sim, mas nada fez para, pelo menos, demonstrar boa-vontade.

O CAMINHO DA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE TENDO A EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR E A CULTURA DE CADA GRUPO

Quase todo, em algum momento, já ouviu a frase “a África é o berço da humanidade”. Não por acaso, essa frase está ligada aos primeiros registros arqueológicos encontrados no continente africano, consta não só a presença de humanos, mas, também, de grupos humanos vivendo em companhias uns dos outros, visando sobreviver e criando meios para isso. Os pesquisadores têm mostrado que o continente africano teria sido o palco das primeiras etapas da evolução humana.

Os primeiros hominídeos, os antepassados dos humanos, deixaram vestígios no Chade, datados de 7 milhões de anos, que foram encontrados em 2002. Importantes exemplares do *Homo habilis*, humano que produzia ferramentas e tinha raciocínio complexo, que viveram entre 2 e 2,5 milhões de anos atrás, também foram encontrados, entre outros lugares do continente, no desfiladeiro de Olduvai, na Tanzânia, cenário arqueológico importante para o conhecimento das origens da humanidade.

Resta saber como os primeiros humanos se espalharam pelo mundo, e se saíram da África como *Homo erectus* ou *Homo sapiens*. O que se pode afirmar é que, na África, encontram-se vestígios dos mais antigos antepassados dos humanos. As pistas achadas em território africano, de diferentes tipos dos primeiros humanos, foram fundamentais para compor a história sobre a vida dos homens e das mulheres que iniciaram a humanidade.

Duas consequências muito importantes advêm dessa história: a primeira é que os estudos realizados em campos africanos permitiram um maior conhecimento do processo da evolução humana. A segunda é de que os estudos da história africana sobre tempos tão remotos contribuíram para rever o conceito de pré-história.

O início dos tempos históricos foi marcado a partir do surgimento da escrita, que funcionava como linha divisória, deixando fora da história os povos que não criaram formas de escrita. Também,

aqueles que, apesar de viverem em épocas com a escrita já difundidas, porque não faziam uso dela como meio de registro e comunicação ficavam marcados para sempre como “gente fora da história”.

A arte rupestre é outra fonte para o estudo das antigas formas de vida, de sonhos, de religiosidades e simbologias dos primeiros grupos humanos. Em diferentes regiões da África, em paredes de pedra, são encontrados registros de cenas do cotidiano, de desejos e sonhos, transformando as pinturas rupestres em documentos valiosos, se encontra registradas as formas de representação e as características de homens e mulheres há milhares de anos. A história da África mostra aspectos da história do mundo em seus períodos mais remotos trazendo à luz da compreensão o início da vida humana em sociedade.

Muda o conceito de pré-história ao repensar e entender povos e grupos contemporâneos que não dominam a escrita, mas que mesmo assim registram a sua história. Esses povos, que viviam em sociedades africanas organizadas, registraram sua história, usos e costumes por meio das suas tradições orais, mantendo viva, de geração em geração, a história dos seus antepassados, não permitindo que o tempo apagasse a memória dos seus antepassados e as suas. Os historiadores se viram forçados a aprender e interpretar esse tipo de fonte e criar meios capazes de extrair dela as informações e validá-las como registro.

Todo o trabalho e o método de aprendizagem sobre as fontes orais foram compensados com os desdobramentos históricos de muitas sociedades, aquelas que utilizavam a escrita, mas que registraram oralmente os aspectos fundamentais da sua história.

Todo o trabalho para encontrar fontes de informações sobre a história africana acabou transformado em desafios para entender a história de vários grupos humanos, e fez a historiografia reconhecer os autores de registros históricos.

Os grupos de analfabetos ou semianalfabetos, indígenas e nômades, que viviam em países do mundo desenvolvido no Ocidente, excluídos do registro escrito, graças ao trabalho com as fontes orais, recuperaram seu lugar na história das academias e das instituições científicas.

Os relatos coletados da tradição oral não foram exclusividades de historiadores africanos ou africanistas. No final do século XIX e princípios do século XX, alguns letrados no período colonial fizeram esse trabalho juntamente com estudiosos africanos formados em escolas coloniais. Faltava compreender melhor e dar legitimidade a essas fontes.

A metodologia para esse suporte que faltava, surgiu na década de 1960, baseada em um trabalho pioneiro de estudioso belga, chamado Jan Vansina. Ele indicou a possibilidade de controle e crítica necessários para uso científico das tradições orais. Seminários acadêmicos realizados na África – em Dacar, Senegal – em 1961, e em Dar es Salaam (Tanzânia), em 1965, apresentaram contribuições de outros estudiosos e enalteceram o papel insubstituível das tradições orais.

Historiador e escritor nascido no Mali (África Ocidental) e um dos grandes nomes nos estudos das tradições orais no continente, Amadou Hampate-Bâ disse: “A palavra é a memória viva da África”. É o que se percebe nesse trecho de um artigo seu considerado um texto clássico sobre o tema: Para alguns pesquisadores, o problema se resume em saber se a transmissão oral, ao passo que o testemunho de

acontecimentos passados, merece a mesma confiança concedida à transmissão escrita. A meu ver, esta colocação é errônea. Em última análise, o testemunho, escrito ou oral, é sempre um testemunho humano, e seu grau de confiabilidade é o mesmo do homem.

A cultura brasileira é fruto de um intenso processo de miscigenação entre povos indígenas, europeus e africanos, sendo esta última uma das influências mais marcantes e expressivas. A presença africana no Brasil, resultante do trágico processo de escravização de milhões de homens e mulheres, deixou legados profundos em diversas dimensões da sociedade, que vão desde a religiosidade até os modos de viver, falar, vestir, cozinhar e celebrar. A riqueza cultural trazida pelos povos africanos não apenas resiste ao tempo como também molda a identidade nacional brasileira. No entanto, apesar dessa contribuição inegável, a cultura afro-brasileira historicamente foi marginalizada, invisibilizada e estigmatizada, especialmente nos ambientes escolares, que por muitos anos reproduziram currículos eurocentrados e práticas pedagógicas excludentes.

A escola, enquanto espaço formador de subjetividades e valores sociais, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando o ambiente escolar ignora ou minimiza a importância da cultura africana, contribui para a manutenção de estereótipos e da discriminação racial. Por isso, é urgente repensar o currículo, as práticas pedagógicas e as atitudes dentro da escola para que esta se torne um espaço de valorização da diversidade, de reconhecimento da contribuição dos povos africanos e de enfrentamento ao racismo. O reconhecimento e a valorização da herança africana são elementos essenciais para o fortalecimento da autoestima dos estudantes negros e para a promoção de uma educação mais plural, democrática e inclusiva.

Ao incorporar de forma efetiva os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, conforme determina a Lei nº 10.639/2003, a escola cumpre seu papel social e educativo de combater o racismo estrutural e promover o respeito às diferenças. Isso implica não apenas em adicionar conteúdos pontuais, mas em transversalizar a temática em todas as áreas do conhecimento, rompendo com visões eurocêntricas que historicamente invisibilizaram as contribuições dos povos africanos para a formação do Brasil.

É necessário que os educadores estejam sensibilizados e preparados para abordar essas questões de forma crítica, respeitosa e fundamentada. Isso exige formação continuada, acesso a materiais didáticos diversos e a revisão dos próprios preconceitos que podem estar internalizados. O professor é peça-chave nesse processo, pois é por meio de sua mediação que os estudantes podem desconstruir estigmas e desenvolver uma visão mais justa e verdadeira da história brasileira.

A presença de referências positivas da cultura africana e afro-brasileira na literatura, nas artes, na música, nas ciências e nos esportes contribui para que os alunos reconheçam a diversidade como riqueza e entendam que a identidade nacional é composta por múltiplas influências. Além disso, o reconhecimento dessas referências dentro da sala de aula ajuda a romper com a marginalização de saberes não-hegemônicos, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e tradições.

A escola também deve se posicionar como um espaço de enfrentamento ao racismo em suas diversas formas — desde o preconceito velado até atos explícitos de discriminação. Isso significa adotar

uma postura ativa diante de situações de racismo entre os alunos, valorizando o acolhimento, o diálogo e a construção de estratégias pedagógicas que promovam o respeito às diferenças raciais e culturais. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, feiras culturais e estudos de caso são algumas das estratégias que podem contribuir para esse processo.

Outro aspecto essencial é garantir a representatividade no espaço escolar. Isso inclui a valorização da presença de professores e demais profissionais negros, a escolha de autores e personagens afrodescendentes nos materiais utilizados e a promoção de práticas pedagógicas que envolvam as famílias e as comunidades negras. A escola deve abrir espaço para que outras vozes sejam ouvidas, reconhecendo que a luta contra o racismo é coletiva e deve envolver todos os sujeitos que participam da vida escolar.

Portanto, construir uma educação antirracista não é tarefa simples nem imediata, mas sim um processo contínuo de transformação das práticas, das relações e das estruturas escolares. Requer compromisso ético, político e pedagógico por parte de toda a comunidade escolar. Só assim será possível formar indivíduos capazes de respeitar as diferenças, valorizar a diversidade e atuar na construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, justa e democrática.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar de todos os níveis de ensino. Esta lei representa um avanço significativo na luta pela igualdade racial e pelo direito à educação que respeite a diversidade. No entanto, sua efetivação ainda encontra muitos obstáculos, como a falta de formação dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de parte da comunidade escolar. A implementação real da lei exige compromisso político, institucional e pedagógico, além de um esforço coletivo para desconstruir visões preconceituosas e reconstruir uma narrativa histórica mais justa e representativa.

Valorizar a cultura africana na escola vai muito além de promover atividades pontuais ou datas comemorativas. Trata-se de inserir de forma transversal, contínua e crítica os saberes, as histórias e as experiências dos povos africanos e afrodescendentes nas diferentes áreas do conhecimento. Significa resgatar a importância de pensadores, escritores, cientistas e artistas negros que foram invisibilizados pelos livros didáticos tradicionais. Implica também oferecer aos estudantes uma educação que contemple múltiplas perspectivas e que os ajude a compreender e combater as desigualdades raciais presentes na sociedade. O ambiente escolar deve ser um espaço de diálogo, escuta e reconhecimento das identidades étnico-raciais que compõem o país.

Além do aspecto curricular, é necessário promover uma cultura escolar que respeite e valorize a diversidade. Isso inclui combater o racismo estrutural, manifestado muitas vezes em falas, brincadeiras, atitudes e decisões aparentemente neutras, mas que reproduzem exclusões. O enfrentamento ao racismo no ambiente escolar passa também pela formação ética e cidadã dos estudantes, para que aprendam desde cedo a respeitar as diferenças e a combater qualquer forma de preconceito. Professores e gestores devem ser agentes ativos na promoção da equidade racial, atuando com firmeza diante de situações discriminatórias e promovendo ações afirmativas que ampliem o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes negros.

A representatividade é outro elemento essencial nesse processo. Ver-se representado nos livros, nas aulas, nos murais da escola e nos conteúdos trabalhados é fundamental para que os estudantes negros se reconheçam como parte importante da sociedade. Isso fortalece sua identidade, sua autoestima e sua confiança para se expressar, participar e ocupar espaços de protagonismo. A ausência de referências positivas negras nos ambientes escolares reforça a ideia de inferioridade, enquanto sua presença contribui para o reconhecimento da diversidade como valor e não como problema. A valorização da cultura africana, portanto, contribui diretamente para a construção de um projeto pedagógico antirracista.

Para que isso aconteça de forma eficaz, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores. Muitos educadores, mesmo bem-intencionados, sentem-se despreparados para abordar questões étnico-raciais em sala de aula. A falta de conhecimento sobre a história da África, sobre as culturas africanas e sobre a realidade da população negra no Brasil contemporâneo compromete a qualidade da abordagem e pode gerar práticas pedagógicas equivocadas. Por isso, é necessário que os cursos de licenciatura incluam em seus currículos conteúdos que permitam aos futuros professores refletirem criticamente sobre o racismo, conhecer a produção intelectual negra e aprender estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade.

O uso de materiais didáticos diversos e atualizados também é uma condição importante para o sucesso desse processo. Muitos livros e recursos ainda apresentam uma visão distorcida ou simplificada da história africana, muitas vezes limitando-se à escravidão e ignorando a riqueza das civilizações africanas, como o Egito, Mali, Gana e Songhai. Apresentar essas civilizações em sala de aula contribui para desconstruir a ideia de um continente homogêneo, pobre e atrasado, mostrando aos alunos que a África possui uma história rica, complexa e sofisticada. Essa abordagem amplia os horizontes culturais dos estudantes e contribui para o combate aos estigmas associados à negritude.

A escola também pode desenvolver projetos interdisciplinares que envolvam diferentes áreas do conhecimento e articulem saberes escolares e experiências culturais afro-brasileiras. Oficinas de percussão, capoeira, culinária, literatura negra, artes visuais, danças afro e visitas a espaços culturais são exemplos de práticas pedagógicas que podem enriquecer o currículo e tornar o aprendizado mais vivo e significativo. Tais ações devem ser pensadas de maneira crítica, evitando a folclorização ou a abordagem superficial, e valorizando a profundidade dos saberes e das práticas culturais afrodescendentes.

Além disso, a valorização da cultura africana na escola deve estar alinhada com os princípios dos direitos humanos, da justiça social e da educação emancipadora. A luta contra o racismo é parte da luta por uma sociedade mais igualitária e democrática, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Ao promover uma educação que reconhece a pluralidade cultural do Brasil e que combate as desigualdades históricas, a escola contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes e atuantes. A cultura africana, longe de ser um conteúdo periférico, é parte essencial da história do país e deve ocupar um lugar de destaque na formação dos estudantes.

Por fim, é importante reafirmar que o enfrentamento à discriminação racial no ambiente escolar é uma responsabilidade coletiva, que envolve não apenas professores, mas também gestores, famílias, alunos, comunidade e políticas públicas. A construção de uma escola antirracista exige compromisso, sensibilidade, escuta e ação concreta. O reconhecimento e a valorização da influência africana na cultura brasileira não são apenas um dever moral, mas uma condição para que se realize plenamente o direito à educação, com equidade e justiça para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parodiando o grande escritor norte-americano, Stephen King: “Preconceito e discriminação existem. Eles estão dentro da sociedade. Na maioria das vezes eles vencem”.

Estes dizeres sintetizam bem o que ocorre em todas as camadas da sociedade brasileira. A rigor, assiduamente nas camadas mais elitizadas que, supostamente, possuem melhor nível de escolaridade de que se presume maior grau de civilidade. Ser civilizado é um termo enganoso que não dota nenhuma sociedade do que é consciência social, dos seus valores e de respeito às desigualdades. Ao contrário, o que se vê são demonstrações de força e de poder, como nos casos do holocausto e do tráfico de escravos africanos.

Na Constituição da Federação Brasileira, promulgada em 1988, em seu texto referente à educação, consta que: “todo” cidadão tem direito à educação, sendo um dever do Estado preservar este direito. O problema é saber o que era a constituição para fazer valer este direito.

Referente aos Parâmetros Curriculares Educacionais é do conhecimento de todos, pela menos há uma presunção de que assim seja de eles não agem como imposição age como direcionadores, apontando objetivos e metas. São parâmetros para uma educação igualitária. No entanto, tendo a cidade de São Paulo como exemplo, se o currículo de uma escola localizada no Bairro da Consolação for comparado ao currículo de uma escola localizada em um bairro periférico, tipo Cidade Tiradentes ou Guaianases, será constatado que os conteúdos são iguais; Porém, a discrepância de aprendizado é enorme.

Esse fato ocorre porque as autoridades envolvidas mantêm a visão mais tempo voltada para as escolas centrais do que para as periféricas, os problemas se acumulam. As questões citadas e muitas outras que se enquadram no contexto étnico/racial têm características puramente discriminatórias, de formato segregatório. Formato construído pela sociedade e que vem sendo moldado, dos anos, que, agora, deixa a responsabilidade da transformação a cargo da educação. Necessário é acreditar que a educação dará uma grande contribuição e que, com certeza, fará a sua parte.

O que não se pode esperar, pelo que já vimos, é a benevolência dos detentores do poder econômico e seus apadrinhados políticos, como, também, não se pede esperar uma transformação repentina, como num passe de mágica.

REFERÊNCIAS

- ANGELA C.. M.. Eduardo R. de A. **História e Cultura Afro-Brasileira: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003.** Revista Ágora, Vitória, n. 5, 2007, p. 1-12.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra e medo branco: o negro no imaginário das elites: século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HERINGER, E. **Promoção da igualdade racial no Brasil: um objetivo democrático.** Tempo e presença 42/43, jan./jun. 2003.
- HERINGER, R; LOPES, S.A.(Org.). **Sonhar o futuro, mudar o presente: diálogos pela inclusão racial no Brasil.** Rio de Janeiro: IBASE, 2006.
- MARCUS VINICIUS. Fonseca. **Relações étnicas raciais e educação no Brasil:** Belo Horizonte: Mazza edições 2011.
- MATTOS, R.A. **Historia e cultura afro – brasileira.** 2 ed. São Paulo: contexto, 2016.
- SILVA, Petronilha B.G. **Diversidade étnica – racial e currículos escolares dilemas e possibilidades.** Caderno CEDES, campinas, n, 32p. 25 – 34,1993.

PERSPECTIVAS ROUSSEAUNIANAS SOBRE A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ROUSSEAUIAN PERSPECTIVES ON EDUCATION: AN ANALYSIS OF JEAN- JACQUES ROUSSEAU'S PEDAGOGICAL THOUGHT



LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

Graduação em Pedagogia – Universidade Nove de Julho (2018) – Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

RESUMO

Este artigo investiga as contribuições de Jean-Jacques Rousseau para o pensamento educacional, analisando suas proposições sobre a formação humana e o desenvolvimento natural da criança. A pesquisa examina os fundamentos filosóficos que sustentam a pedagogia rousseauiana, destacando a crítica à educação artificial e a defesa de um processo formativo que respeite as etapas naturais do desenvolvimento infantil. Através da análise de obras centrais do filósofo genebrino, particularmente o tratado pedagógico *Emílio*, discutem-se os princípios que orientam sua concepção de educação negativa, a valorização da experiência sensorial e a relação entre natureza e cultura no processo educativo. O estudo demonstra como as ideias rousseauianas inauguraram uma ruptura epistemológica com os modelos pedagógicos vigentes no século XVIII, influenciando profundamente o desenvolvimento das teorias educacionais modernas e contemporâneas. Conclui-se que o pensamento de Rousseau mantém relevância para os debates educacionais atuais, especialmente no que concerne à necessidade de repensar práticas pedagógicas que privilegiem a autonomia, a liberdade e o desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; Filosofia da Educação; Educação Natural; Pedagogia Moderna; Emílio.

ABSTRACT

This article investigates Jean-Jacques Rousseau's contributions to educational thought, analyzing his propositions on human formation and the natural development of the child. The research examines the philosophical foundations that underpin Rousseau's pedagogy, highlighting the critique of artificial education and the defense of a formative process that respects the natural stages of child development. Through the analysis of central works by the Genevan philosopher, particularly the pedagogical treatise *Emile*, the principles that guide his conception of negative education, the valorization of sensory experience, and the relationship between nature and culture in the educational process are discussed. The study demonstrates how Rousseau's ideas inaugurated an epistemological rupture with the pedagogical models in force in the 18th century, profoundly influencing the development of modern and contemporary educational theories. It is concluded that Rousseau's thought remains relevant to current educational debates, especially regarding the need to rethink pedagogical practices that prioritize the autonomy, freedom, and integral development of students.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau; Philosophy of Education; Natural Education; Modern Pedagogy; *Emile*.

INTRODUÇÃO

Jean-Jacques Rousseau emerge no cenário intelectual do século XVIII como um dos pensadores mais controversos e influentes do Iluminismo, cuja obra transcende os limites da filosofia política para alcançar dimensões fundamentais da educação. Nascido em Genebra no ano de 1712, Rousseau desenvolveu uma filosofia educacional que desafiou os pressupostos pedagógicos de sua época, propondo uma revolução no modo de compreender a infância e o processo formativo humano. Suas ideias provocaram reações intensas entre os contemporâneos, resultando inclusive na condenação de suas obras pelas autoridades eclesiásticas e políticas da França. Apesar das perseguições que sofreu, ou talvez por causa delas, o pensamento rousseauiano propagou-se pela Europa e atravessou os séculos, mantendo sua capacidade de provocar reflexões e debates acerca dos fundamentos da educação.

Desta forma, conforme observa o próprio filósofo, "a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens" (ROUSSEAU, 1995, p. 87), sintetizando sua crítica às práticas

educacionais que negligenciavam as especificidades da fase infantil. Esta afirmação aparentemente simples encerra uma revolução conceitual, pois implica o reconhecimento da infância como período dotado de características próprias e não meramente como etapa preparatória para a vida adulta. A relevância do pensamento rousseauiano para a educação manifesta-se na radicalidade de suas proposições, que situam a criança no centro do processo educativo e questionam as estruturas pedagógicas tradicionais fundamentadas na transmissão autoritária de conhecimentos.

Sendo assim, este artigo propõe-se a investigar as perspectivas rousseauianas sobre a educação, analisando os fundamentos teóricos que sustentam sua pedagogia e examinando as implicações de suas ideias para a compreensão contemporânea dos processos formativos. A justificativa para este estudo ancora-se na constatação de que, apesar do tempo transcorrido desde a publicação de suas obras, as reflexões de Rousseau continuam provocando debates acerca dos fins e meios da educação. Em um contexto contemporâneo marcado por discussões sobre métodos pedagógicos, currículos escolares e finalidades da educação, revisitar o pensamento rousseauiano pode oferecer perspectivas valiosas para repensar práticas educacionais cristalizadas.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da filosofia educacional de Rousseau exige, primeiramente, a consideração de sua antropologia filosófica, na qual se encontram os alicerces de suas proposições pedagógicas. O filósofo genebrino parte do pressuposto de que o homem nasce naturalmente bom, sendo a sociedade responsável por sua corrupção. Esta tese fundamental atravessa toda a sua obra e constitui o ponto de partida para pensar a educação. No Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens, Rousseau desenvolve uma hipótese sobre o estado de natureza, descrevendo um homem primitivo que vivia isolado, guiado por necessidades básicas e dotado de duas disposições fundamentais: o amor de si e a piedade natural.

Nesta lógica, o amor de si, segundo Rousseau, "é um sentimento natural que leva todo animal a velar por sua própria conservação" (ROUSSEAU, 1999, p. 88), distinguindo-se do amor-próprio, que emerge na sociedade e consiste na comparação constante com os outros. Esta distinção mostra-se crucial para compreender sua filosofia educacional, pois a educação deve cultivar o amor de si, sentimento legítimo de autopreservação, evitando o desenvolvimento prematuro do amor-próprio, que gera vaidade, inveja e competição. A piedade natural, por sua vez, representa a capacidade inata de se comover diante do sofrimento alheio, constituindo o fundamento natural da moralidade anterior a qualquer reflexão racional.

Desta forma, esta concepção antropológica fundamenta a crítica de Rousseau aos modelos educacionais vigentes no século XVIII, os quais, segundo sua análise, impunham às crianças conhecimentos e comportamentos inadequados às suas capacidades naturais. A educação praticada nos colégios religiosos e pelas famílias aristocráticas caracterizava-se pela memorização de conteúdos clássicos, pelo ensino prematuro de línguas mortas como o latim e o grego, e pela

imposição de regras de etiqueta que cerceavam a espontaneidade infantil. As crianças eram vestidas como adultos em miniatura, comprimidas em espalhos desconfortáveis, e submetidas a longas horas de estudo de matérias abstratas que não despertavam seu interesse nem correspondiam às suas necessidades de desenvolvimento.

Já, contra essa prática, Rousseau defende que "a educação do homem começa com o nascimento" (ROUSSEAU, 1995, p. 42), sublinhando a necessidade de considerar todas as fases do desenvolvimento humano como momentos educativos que possuem características próprias e demandam abordagens específicas. Esta afirmação implica uma ampliação radical do conceito de educação, que deixa de ser identificada exclusivamente com a instrução escolar para abranger todas as experiências formativas desde os primeiros dias de vida. Rousseau argumenta que tudo é educação: as experiências sensoriais do bebê, suas interações com o ambiente físico, as relações que estabelece com as pessoas ao seu redor. Não existe, portanto, momento da vida humana que esteja fora do processo educativo.

Não obstante, o conceito de educação negativa constitui um dos pilares da pedagogia rousseauiana e representa uma inovação radical no pensamento educacional de sua época. Por educação negativa, Rousseau não propõe a ausência de educação ou o abandono da criança à própria sorte, mas sim uma pedagogia que se abstém de introduzir precocemente conteúdos e valores na mente infantil, permitindo que seu desenvolvimento ocorra de acordo com as leis naturais. Segundo o filósofo, "a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro" (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Necessariamente, esta proposição fundamenta-se na convicção de que a criança possui uma disposição natural para aprender e que a intervenção prematura do educador pode comprometer esse processo espontâneo de descoberta do mundo. A educação negativa implica, portanto, uma atitude de contenção por parte do preceptor, que deve criar condições para que o educando desenvolva suas capacidades mediante a experiência direta com o meio natural e social. O papel do educador não consiste em transmitir conhecimentos, mas em preparar o ambiente, remover obstáculos ao desenvolvimento natural e proteger a criança de influências prejudiciais. Esta concepção exige do educador uma disposição para observar atentamente o educando, compreender suas necessidades em cada fase do desenvolvimento e intervir apenas quando necessário.

No entanto, Rousseau adverte contra a tentação de acelerar o desenvolvimento infantil, afirmando que "a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor" (ROUSSEAU, 1995, p. 87). Esta metáfora agrícola expressa eloquentemente a convicção rousseauiana de que cada fase da vida possui um valor intrínseco e não deve ser sacrificada em nome de uma preparação apressada para o futuro. A infância não constitui mera etapa a ser superada o mais rapidamente possível, mas um período que possui sua própria perfeição e que deve ser plenamente vivido. Antecipar aprendizagens inadequadas ao desenvolvimento da criança resulta em

conhecimentos superficiais, memorizados mecanicamente sem compreensão genuína, que se perdem facilmente ou, pior ainda, deformam a capacidade natural de aprender.

Além do mais, a obra *Emílio ou Da Educação*, publicada em 1762, constitui o principal tratado pedagógico de Rousseau e apresenta, de forma romanceada, um projeto educacional completo que acompanha o desenvolvimento de um menino imaginário desde o nascimento até a idade adulta. Nesta obra, Rousseau delinea os princípios que devem orientar a educação em cada fase da vida, estabelecendo uma periodização do desenvolvimento humano que antecipa formulações posteriormente desenvolvidas pela psicologia evolutiva. O filósofo divide o processo educativo em etapas distintas, cada uma correspondendo a um momento específico do crescimento físico e intelectual do educando. Esta periodização não obedece a critérios arbitrários, mas fundamenta-se na observação das transformações naturais pelas quais passa o ser humano em seu desenvolvimento.

Há de mencionar que, durante os primeiros anos de vida, do nascimento até aproximadamente cinco anos, a educação deve concentrar-se no desenvolvimento sensorial e motor da criança, evitando-se o ensino de conceitos abstratos que estão além de sua capacidade de compreensão. Rousseau enfatiza que "as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; elas só percebem prazer e dor" (ROUSSEAU, 1995, p. 56), indicando que a educação nesta fase deve respeitar a natureza sensorial da experiência infantil. O bebê conhece o mundo através dos sentidos, e qualquer tentativa de lhe ensinar conceitos abstratos ou lições morais mostra-se não apenas inútil, mas potencialmente prejudicial. Neste período, o educador deve preocupar-se fundamentalmente com a saúde física da criança, garantindo que ela tenha liberdade de movimento, contato com a natureza e satisfação adequada de suas necessidades básicas.

Vale predizer que, à medida que a criança cresce e adentra o período que Rousseau denomina "idade da natureza", aproximadamente dos cinco aos doze anos, suas capacidades de observação e experimentação desenvolvem-se consideravelmente. Ainda não chegou o momento do ensino sistemático de matérias escolares, mas a criança já pode e deve aprender através da experiência direta com os objetos e fenômenos naturais. Rousseau descreve esta fase como o período mais precioso da infância, no qual a educação dos sentidos deve prosseguir e intensificar-se. O educando deve ser encorajado a observar, tocar, manipular objetos, experimentar por si mesmo as propriedades das coisas. É o momento de desenvolver a acuidade sensorial, a atenção, a paciência para observar fenômenos naturais como o crescimento das plantas, o movimento dos astros, as mudanças das estações.

E, somente por volta dos doze anos, quando o educando adentra o que Rousseau chama de "idade da razão", torna-se possível introduzir aprendizagens mais sistemáticas, sempre mediadas pela experiência concreta e pela utilidade prática. Mesmo nesta fase, entretanto, Rousseau defende que a educação deve partir dos interesses do aluno e das necessidades reais que ele experimenta, evitando o ensino de conhecimentos abstratos desvinculados da vida. A educação de *Emílio* privilegia o aprendizado através da experiência direta, do contato com a natureza e da resolução de problemas

concretos, em detrimento da memorização de conhecimentos livrescos. Quando Emílio aprende geografia, não o faz decorando mapas, mas explorando o território ao redor de sua casa, orientando-se pelo sol, compreendendo as relações espaciais através da experiência direta.

É importante denotar que, a relação entre natureza e cultura ocupa posição central no pensamento educacional de Rousseau e manifesta-se como tensão constante ao longo de sua obra. O filósofo reconhece que o homem é simultaneamente ser natural e ser social, encontrando-se, portanto, submetido a duas ordens de determinações potencialmente conflitantes. A educação, segundo Rousseau, deve mediar essa tensão, preservando o que há de essencial na natureza humana enquanto prepara o indivíduo para a vida em sociedade. Esta mediação revela-se particularmente complexa na medida em que Rousseau identifica na civilização a fonte da corrupção humana, como explicita no Discurso sobre as Ciências e as Artes, onde afirma que "nossos espíritos se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram rumo à perfeição" (ROUSSEAU, 1997, p. 23).

Concomitantemente, a questão que se coloca, então, é como educar o homem para viver em uma sociedade corrompida sem que ele próprio se corrompa. A solução rousseauiana passa pela formação de um indivíduo autônomo, capaz de julgar por si mesmo e resistir às pressões do meio social. O preceptor de Emílio assume a responsabilidade de isolar o educando das influências nocivas da sociedade durante os anos formativos, permitindo que ele desenvolva sua razão e seu senso moral antes de confrontar-se com os vícios sociais. Este isolamento pedagógico, entretanto, não visa produzir um selvagem ou um eremita, mas sim um homem que, tendo desenvolvido plenamente suas capacidades naturais, possa inserir-se na sociedade mantendo sua integridade moral e sua independência de juízo.

Vale elencar que, Rousseau esclarece que "não se trata de fazer dele um selvagem e relegá-lo ao fundo das florestas, mas de que, envolvido no turbilhão social, ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens" (ROUSSEAU, 1995, p. 278). A educação deve, portanto, fortalecer o educando para que ele possa viver na sociedade sem ser por ela corrompido. Este fortalecimento não se dá através do ensino de preceitos morais abstratos, mas mediante o desenvolvimento gradual da capacidade de julgamento autônomo, fundamentado na experiência direta e na reflexão pessoal. O homem educado segundo os princípios rousseauianos não seria um conformista que aceita passivamente as convenções sociais, nem um rebelde que as rejeita indiscriminadamente, mas um ser dotado de critérios próprios para avaliar o que a sociedade lhe oferece ou impõe.

Necessariamente, a crítica rousseauiana à educação livresca e ao ensino abstrato fundamenta-se na convicção de que o conhecimento autêntico deriva da experiência sensorial e da atividade prática do sujeito. Rousseau manifesta profunda desconfiança em relação aos livros, chegando a afirmar que "detesto os livros; eles apenas nos ensinam a falar do que não sabemos" (ROUSSEAU, 1995, p. 184). Esta posição radical expressa a rejeição do filósofo a uma educação baseada na mera transmissão verbal de conhecimentos desvinculados da experiência vivida. Para

Rousseau, o verdadeiro aprendizado ocorre quando o educando confronta-se diretamente com os fenômenos naturais e sociais, formulando questões e buscando respostas através de sua própria investigação.

Ademais, esta convicção leva Rousseau a propor que Emílio não leia nenhum livro durante a infância, com exceção de Robinson Crusoé, obra que o filósofo considera apropriada porque narra a experiência de um homem isolado que deve resolver problemas práticos usando apenas seus recursos naturais. O papel do educador consiste em criar situações nas quais o aluno sinta a necessidade de aprender, transformando o processo educativo em uma descoberta pessoal e não em uma imposição externa. Quando Emílio precisa aprender a ler o relógio para não perder um passeio prometido, ou quando necessita entender noções de geometria para medir um campo, o aprendizado torna-se significativo porque responde a uma necessidade real experimentada pelo educando.

Sendo assim, esta pedagogia ativa, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, antecipa princípios que seriam desenvolvidos posteriormente por educadores como Pestalozzi, Froebel e Dewey. A valorização da experiência direta e da aprendizagem pela ação constitui uma das contribuições mais duradouras de Rousseau para a pedagogia moderna, influenciando correntes educacionais que enfatizam a importância da manipulação concreta de objetos, da experimentação e da resolução de problemas práticos. No entanto, é importante notar que Rousseau não propõe o espontaneísmo pedagógico ou a ausência de direção educativa. O preceptor de Emílio planeja cuidadosamente cada situação de aprendizagem, antecipa as necessidades que surgirão e prepara o ambiente para que o aluno faça as descobertas desejadas.

É necessário apontar que, a formação moral representa outra dimensão fundamental da educação rousseauiana e articula-se intimamente com sua concepção de natureza humana. Rousseau sustenta que o homem possui uma disposição natural para a bondade e a compaixão, sentimentos que antecedem a razão e constituem a base da moralidade. No Discurso sobre a Origem da Desigualdade, o filósofo identifica a piedade natural como um sentimento inato que nos faz sofrer diante do sofrimento alheio, sendo este o fundamento natural da moral: "A piedade é um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie" (ROUSSEAU, 1999, p. 91).

Sendo assim, a educação moral deve, portanto, cultivar e desenvolver esses sentimentos naturais, protegendo-os da influência corruptora das paixões artificiais engendradas pela sociedade. Rousseau propõe que a formação moral de Emílio ocorra não através do ensino de preceitos abstratos ou da imposição de regras de conduta, mas mediante experiências que despertem naturalmente os sentimentos de compaixão e justiça. O educador deve conduzir o aluno a situações nas quais ele possa experimentar diretamente as consequências de suas ações, desenvolvendo assim uma consciência moral autêntica e não meramente convencional. Quando Emílio quebra uma janela de sua casa, por exemplo, não é punido com sermões ou castigos, mas experimenta

diretamente as consequências de seu ato ao ter que dormir em um quarto frio até que a janela seja reparada.

Esta abordagem contrasta radicalmente com a educação moral tradicional, baseada na memorização de máximas éticas e na obediência a autoridades externas, propondo em seu lugar uma moralidade fundada na autonomia do sujeito e na vivência de experiências formativas significativas. Rousseau afirma que "as lições que os alunos recebem uns dos outros no pátio da escola são cem vezes mais úteis do que tudo aquilo que lhes dirão em classe" (ROUSSEAU, 1995, p. 103), reconhecendo o valor educativo das experiências sociais vividas pelas crianças. A formação moral não se dá através de discursos sobre virtudes abstratas, mas mediante a experiência concreta de situações que mobilizam sentimentos morais e exigem decisões éticas.

Desta forma, a questão da liberdade permeia toda a filosofia educacional de Rousseau e constitui simultaneamente o fim e o meio da educação por ele proposta. O filósofo concebe a liberdade não como ausência de limites, mas como autonomia, isto é, como capacidade de autodeterminação segundo princípios racionais. A educação deve formar homens livres, capazes de pensar por si mesmos e de resistir às imposições arbitrarias da sociedade. Paradoxalmente, esta educação para a liberdade exige um controle rigoroso por parte do preceptor, que deve estruturar cuidadosamente o ambiente educativo de modo a proteger o educando das influências nocivas e a conduzi-lo imperceptivelmente ao desenvolvimento de suas capacidades naturais.

Rousseau, então, expressa esta tensão ao afirmar que "que ele creia estar sempre no comando e que sejais vós sempre quem comanda. Não há sujeição tão perfeita quanto aquela que conserva a aparência da liberdade" (ROUSSEAU, 1995, p. 119). Esta passagem revela a complexidade da concepção rousseauiana de educação, que busca conciliar a liberdade do educando com a necessidade de direção pedagógica. O preceptor não deve impor sua vontade através de ordens diretas, mas criar situações nas quais o aluno experimente as consequências naturais de suas ações, aprendendo assim a regular sua própria conduta. Esta forma de educação visa desenvolver no educando uma liberdade autêntica, fundamentada na compreensão das leis naturais e sociais e não na submissão cega à autoridade.

Já, a distinção que Rousseau estabelece entre dependência das coisas e dependência dos homens mostra-se crucial para compreender sua concepção de liberdade na educação. Segundo o filósofo, "há dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade, não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios" (ROUSSEAU, 1995, p. 97). O educador deve, portanto, fazer com que a criança experimente a dependência das coisas, isto é, as consequências naturais de suas ações, evitando impor-lhe sua vontade pessoal. Quando Emílio quebra os vidros de sua janela e sente frio, aprende pela experiência das coisas, não pela imposição arbitrária de um adulto.

Não obstante, a educação feminina no pensamento de Rousseau apresenta características distintas que têm suscitado intensos debates e críticas por parte de teóricos contemporâneos. No

livro quinto do Emílio, o filósofo dedica-se à educação de Sofia, futura esposa do protagonista, estabelecendo princípios educacionais específicos para as mulheres. Rousseau argumenta que homens e mulheres possuem naturezas distintas e que, conseqüentemente, devem receber educações diferentes: "Na união dos sexos, cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira" (ROUSSEAU, 1995, p. 421). Esta concepção fundamenta uma proposta educacional para as mulheres que enfatiza o desenvolvimento de qualidades consideradas femininas, como a modéstia, a docilidade e a capacidade de agradar, preparando-as primordialmente para os papéis de esposa e mãe.

Vale elencar que, comparativamente, a educação de Sofia, diferentemente da de Emílio, não visa à autonomia intelectual ou à independência de juízo, mas à formação de virtudes domésticas e sociais. Sofia deve aprender a costurar, bordar, cozinhar e administrar uma casa. Sua educação intelectual é limitada, devendo restringir-se ao que é útil para suas funções domésticas e sociais. Rousseau argumenta que "toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres das mulheres em todos os tempos" (ROUSSEAU, 1995, p. 527).

Ademais, esta dimensão do pensamento rousseauiano tem sido objeto de severas críticas por parte de teóricas feministas, que identificam nela a perpetuação de estereótipos de gênero e a exclusão das mulheres da esfera pública e do pleno desenvolvimento de suas capacidades racionais. De fato, enquanto Emílio é educado para a autonomia e para o exercício da cidadania, Sofia é preparada para a dependência e para a submissão ao marido. Esta contradição no pensamento de Rousseau mostra-se particularmente problemática quando consideramos que o filósofo fundamenta toda sua pedagogia no respeito à natureza humana, mas atribui às mulheres uma natureza essencialmente diferente que justificaria sua exclusão dos direitos e capacidades reservados aos homens.

Não obstante, essas limitações, que refletem os preconceitos de época, a atenção que Rousseau dedica à educação feminina representa um avanço em relação ao contexto intelectual de seu tempo, no qual a formação das mulheres raramente constituía objeto de reflexão sistemática. Rousseau reconhece que as mulheres necessitam de educação, ainda que sua proposta restrinja os horizontes dessa formação. Além disso, o filósofo critica certas práticas educacionais impostas às meninas de famílias aristocráticas, como o uso de espartilhos que deformavam o corpo e comprometiam a saúde. Neste aspecto específico, Rousseau demonstra coerência com seus princípios gerais ao defender que a educação feminina deve também respeitar a natureza física das meninas, permitindo-lhes liberdade de movimento e desenvolvimento saudável do corpo.

Nesta lógica, a influência do pensamento rousseauiano sobre o desenvolvimento posterior da pedagogia manifesta-se de múltiplas formas e atravessa diferentes correntes educacionais dos séculos XIX e XX. Os princípios formulados por Rousseau encontraram ressonância nas obras de educadores que, embora nem sempre citando explicitamente o filósofo genebrino, desenvolveram

propostas pedagógicas que dialogam com suas ideias centrais. Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço do final do século XVIII e início do XIX, incorporou princípios rousseauianos em seu método educativo, enfatizando a importância da observação direta da natureza e do desenvolvimento gradual das capacidades infantis. Pestalozzi traduziu para a prática escolar muitas intuições de Rousseau, criando métodos de ensino que partiam do concreto para o abstrato e que respeitavam os ritmos de aprendizagem das crianças.

Por outro lado, Friedrich Froebel, criador dos jardins de infância no século XIX, fundamentou sua pedagogia em concepções sobre o desenvolvimento natural da criança que remetem às formulações de Rousseau. Froebel desenvolveu materiais pedagógicos específicos para a educação infantil, os chamados "dons", que permitiam às crianças explorar formas, cores e relações espaciais através da manipulação concreta. Sua ênfase no brincar como atividade educativa fundamental dialoga diretamente com as ideias rousseauianas sobre a importância da atividade espontânea da criança.

Porém, no século XX, as teorias da Escola Nova, particularmente as proposições de John Dewey, retomam a centralidade da experiência e da atividade no processo educativo, princípios que encontram antecedentes claros na pedagogia rousseauiana. Dewey desenvolveu uma filosofia educacional pragmatista que enfatiza o aprender fazendo e a conexão entre a escola e a vida social, radicalizando em certo sentido as intuições de Rousseau sobre a necessidade de partir dos interesses e necessidades reais dos alunos. Maria Montessori, ao desenvolver seu método educacional baseado no respeito aos ritmos naturais de desenvolvimento da criança e na valorização da autonomia do educando, dialoga diretamente com as intuições fundamentais de Rousseau, embora desenvolva uma proposta pedagógica mais sistemática e aplicável ao contexto da educação escolar de massas.

E, mesmo correntes pedagógicas críticas, como a pedagogia libertária e a pedagogia crítica, reconhecem em Rousseau um precursor da crítica às formas autoritárias de educação e da defesa da liberdade como valor central do processo formativo. Paulo Freire, embora situado em contexto histórico e teórico muito distinto, compartilha com Rousseau a convicção de que a educação autêntica não pode ser imposta de cima para baixo, mas deve emergir da experiência e da consciência dos educandos. A crítica freiriana à educação bancária, na qual o professor deposita conhecimentos na mente passiva dos alunos, ecoa a crítica rousseauiana à educação livresca e à transmissão mecânica de saberes.

Já, a atualidade do pensamento rousseauiano para os debates educacionais contemporâneos manifesta-se em diversos aspectos que permanecem relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais. A crítica de Rousseau à educação livresca e abstrata encontra eco nas discussões atuais sobre a necessidade de tornar o currículo mais significativo e conectado às experiências dos estudantes. Em um contexto no qual se questiona a pertinência de currículos enciclopédicos que sobrecarregam os alunos com informações desconectadas de suas vidas, as ideias rousseauianas sobre a educação baseada na experiência e na necessidade real de conhecimento mantêm sua força provocativa.

Vale elencar que, a defesa do respeito aos ritmos naturais de desenvolvimento da criança permanece pertinente em um contexto no qual se observa tendência à antecipação de aprendizagens e à pressão por resultados mensuráveis em avaliações padronizadas. Pais e educadores frequentemente demonstram ansiedade para que as crianças atinjam marcos de desenvolvimento cada vez mais precocemente, submetendo-as a processos educativos intensivos desde a primeira infância. As advertências de Rousseau sobre os perigos da precocidade forçada ressoam como alerta necessário contra essas práticas.

Necessariamente, a valorização da autonomia do educando e da educação como processo de construção pessoal de conhecimentos, em oposição à transmissão passiva de informações, constitui princípio fundamental das pedagogias construtivistas e sociointeracionistas que orientam reformas educacionais em diversos países. A influência de Rousseau, mediada por pensadores como Piaget, pode ser identificada nas propostas curriculares que enfatizam o protagonismo do aluno, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências para além da memorização de conteúdos. As reformas educacionais contemporâneas, quando propõem metodologias ativas, aprendizagem por projetos e pedagogias centradas no estudante, recuperam, ainda que nem sempre de forma consciente, intuições fundamentais do pensamento rousseauiano.

É crível que, a preocupação rousseauiana com a formação integral do ser humano, contemplando dimensões físicas, intelectuais, emocionais e morais, opõe-se à tendência utilitarista que reduz a educação à preparação para o mercado de trabalho. Em tempos nos quais frequentemente se questiona a finalidade da educação e se privilegiam competências técnicas em detrimento da formação humanística, revisitar Rousseau pode ajudar a resgatar uma concepção mais ampla de educação. O filósofo genebrino nunca concebeu a educação como mero treinamento para desempenho de funções produtivas, mas como processo de formação humana que visa ao desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo.

Desta forma, a crítica rousseauiana à competição e à comparação constante entre os educandos também se mostra atual diante de sistemas educacionais que estimulam a rivalidade entre alunos através de rankings, notas e recompensas externas. Rousseau argumentava que a educação não deveria estimular o amor-próprio, isto é, a necessidade de ser superior aos outros e de buscar constantemente seu reconhecimento. Segundo sua visão, "desde que entra em jogo o amor-próprio e a comparação, o sentimento se altera e a paixão nasce" (ROUSSEAU, 1995, p. 245). A educação deveria, ao contrário, cultivar o amor de si, sentimento legítimo que leva cada um a desenvolver suas próprias capacidades sem necessidade de comparação com os demais.

No entanto, é necessário reconhecer que algumas proposições de Rousseau mostram-se inadequadas ou insuficientes quando confrontadas com as condições da educação contemporânea. O modelo educacional apresentado no *Emílio*, baseado na relação entre um preceptor e um único aluno, revela-se impraticável no contexto da educação de massas característica das sociedades democráticas modernas. Rousseau concebeu sua pedagogia para a educação de um menino de família privilegiada, que poderia dispor da atenção exclusiva de um educador durante toda a infância

e adolescência. Esta condição excepcional permitia ao preceptor observar minuciosamente o desenvolvimento do educando, adaptar constantemente os métodos às suas necessidades específicas e criar situações de aprendizagem individualizadas.

Sendo assim, a transposição desses princípios para o contexto da escola pública, na qual um professor deve atender simultaneamente dezenas de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, interesses e necessidades, apresenta desafios consideráveis. Como aplicar os princípios da educação negativa e do respeito aos ritmos individuais quando se trabalha com grupos numerosos? Como criar experiências de aprendizagem significativas que partam dos interesses de cada aluno quando há currículos obrigatórios a cumprir e avaliações padronizadas a realizar? Estas questões revelam as dificuldades de traduzir o pensamento rousseauiano para a prática educacional contemporânea sem perder a radicalidade de suas proposições.

Além disso, a concepção rousseauiana de natureza, embora fecunde como crítica às convenções sociais arbitrárias, tende a essencializar características humanas que pesquisas posteriores demonstraram ser histórica e culturalmente construídas. Rousseau frequentemente recorre a uma noção de natureza humana universal e imutável, anterior à sociedade e à cultura, como fundamento de suas proposições pedagógicas. No entanto, as ciências humanas contemporâneas têm demonstrado que não existe natureza humana pura, anterior à cultura, pois mesmo as dimensões aparentemente mais naturais do ser humano, como as emoções, os sentidos e as necessidades básicas, são mediadas culturalmente desde o nascimento.

Nesta lógica, a antropologia, a sociologia e a psicologia cultural têm revelado a extraordinária diversidade de formas de ser humano e de desenvolver-se como pessoa em diferentes contextos culturais. O que Rousseau considera natural frequentemente reflete, na verdade, valores e concepções específicos de sua época e de seu contexto cultural. Sua descrição do desenvolvimento natural da criança, por exemplo, baseia-se em observações limitadas e em pressupostos filosóficos mais do que em investigação empírica sistemática. Pesquisas posteriores em psicologia do desenvolvimento demonstraram que as capacidades infantis e as etapas do desenvolvimento são mais complexas e variáveis do que Rousseau supunha.

Outro aspecto problemático do pensamento rousseauiano refere-se à tensão entre individualismo e socialização. Rousseau parece às vezes propor uma educação que isola o indivíduo da sociedade para preservar sua pureza natural, criando uma contradição fundamental em um projeto educativo que deveria, ao mesmo tempo, preparar o indivíduo para a vida social. O isolamento de Emílio durante sua formação, embora justificado pelo filósofo como proteção contra influências corruptoras, pode ser criticado como irrealista e até prejudicial. O ser humano constitui-se fundamentalmente através das relações sociais, e privar a criança de interações sociais ricas e variadas pode comprometer aspectos importantes de seu desenvolvimento, particularmente no âmbito das habilidades socioemocionais.

Vale elencar que, Rousseau reconhece parcialmente essa tensão quando, na adolescência, finalmente introduz Emílio na sociedade e permite que ele estabeleça relações sociais mais amplas.

No entanto, a questão permanece: se o ser humano é essencialmente social, como justificar uma educação que durante anos o mantém isolado das interações sociais? Esta contradição revela uma ambiguidade fundamental no pensamento rousseauiano sobre a relação entre natureza e sociedade, indivíduo e coletividade. O filósofo oscila entre uma visão que privilegia a autonomia individual e outra que reconhece a necessidade de integração social, sem nunca resolver completamente essa tensão.

E, apesar dessas limitações e contradições, que devem ser criticamente reconhecidas e examinadas, o pensamento de Rousseau mantém relevância e poder provocativo para os debates educacionais contemporâneos. Sua crítica radical às formas convencionais de educação, sua defesa apaixonada da criança e de suas necessidades específicas, sua valorização da experiência e da atividade no processo de aprendizagem, constituem contribuições que transcendem seu contexto histórico e continuam inspirando educadores e teóricos. Rousseau ensina-nos a desconfiar de práticas educacionais cristalizadas, a questionar o que é tido como óbvio e natural na educação, a considerar sempre o ponto de vista da criança e suas necessidades de desenvolvimento.

Necessariamente, a leitura contemporânea de Rousseau exige, portanto, uma atitude dialética que reconheça simultaneamente suas contribuições fundamentais e suas limitações históricas. Não se trata de aceitar acriticamente todas as suas proposições, muitas das quais refletem preconceitos e condições de sua época, nem de rejeitá-las integralmente por não responderem adequadamente aos desafios contemporâneos. Trata-se, antes, de dialogar criticamente com seu pensamento, apropriando-se de suas intuições mais fecundas e submetendo-as a reelaboração à luz das condições atuais e dos conhecimentos acumulados pelas ciências da educação.

Neste sentido, a contribuição mais duradoura de Rousseau talvez não resida em propostas pedagógicas específicas que possam ser diretamente aplicadas, mas em uma atitude fundamental diante da educação: a disposição para questionar o estabelecido, para ver a realidade educacional a partir da perspectiva da criança, para defender sua liberdade e autonomia contra imposições arbitrárias. Rousseau ensina-nos que a educação não pode ser neutra, que sempre envolve escolhas fundamentais sobre que tipo de ser humano e de sociedade queremos formar. Suas obras forçam-nos a explicitar esses pressupostos frequentemente ocultos e a assumir responsabilidade pelas escolhas educacionais que fazemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das perspectivas rousseauianas sobre a educação revela a profundidade e a complexidade de um pensamento que revolucionou o modo de conceber a infância e os processos formativos. Rousseau operou uma ruptura fundamental com os paradigmas pedagógicos de seu tempo ao situar a criança no centro do processo educativo e ao defender o respeito às suas características específicas e aos seus ritmos naturais de desenvolvimento. Sua obra representa um

marco na história do pensamento pedagógico, inaugurando uma tradição que reconhece a infância como período dotado de valor próprio e não meramente como preparação para a vida adulta.

Os princípios formulados pelo filósofo genebrino, particularmente o conceito de educação negativa, a valorização da experiência sensorial, a crítica à educação livresca e a defesa da autonomia do educando, constituem contribuições duradouras para o pensamento pedagógico que continuam inspirando reflexões e práticas educacionais contemporâneas. A educação negativa, compreendida não como ausência de educação mas como recusa da imposição prematura de conteúdos e valores, permanece como provocação necessária contra práticas educacionais que desconsideram as capacidades e necessidades das crianças em cada fase de seu desenvolvimento.

Finalmente, cabe reconhecer que o estudo do pensamento rousseauiano possui valor não apenas instrumental, como fonte de princípios pedagógicos a serem aplicados, mas também formativo, na medida em que exercita nossa capacidade de reflexão crítica sobre a educação. Ler Rousseau significa submeter nossas certezas a questionamento, considerar alternativas às práticas estabelecidas, imaginar possibilidades diferentes de educação. Neste sentido, a principal contribuição do filósofo genebrino talvez resida menos em respostas específicas do que na capacidade de formular perguntas instigantes que nos forçam a pensar mais profundamente sobre o sentido e as finalidades da educação.

REFERÊNCIAS

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA: FORMAÇÃO DOCENTE E INFRAESTRUTURA COMO CONDIÇÕES PARA O DIREITO À APRENDIZAGEM



INCLUSIVE EDUCATION IN PERSPECTIVE: TEACHER TRAINING AND INFRASTRUCTURE AS CONDITIONS FOR THE RIGHT TO LEARNING

LAURIDES ALMEIDA BLAKE

Graduação em Letras Português e Inglês pela Faculdade FASB – Faculdade São Bernardo, no ano de 1996; especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Anhanguera Educacional em 2013. Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Antônio de Abreu Sodré e Professora de Ensino Médio de Língua Portuguesa – na EE Maria Cristina Schmidt Miranda

RESUMO

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil exige mais do que o reconhecimento legal: requer condições materiais, pedagógicas e institucionais que viabilizem o aprendizado de todos os estudantes. Este artigo discute os desafios contemporâneos da inclusão escolar, com foco na formação docente e na infraestrutura como dimensões estruturantes das políticas de educação inclusiva. A partir de dados recentes do Censo Escolar (2024) e de estudos nacionais, analisam-se os limites que persistem na efetivação do direito à aprendizagem, revelando o descompasso entre o avanço normativo e a realidade das redes públicas, nas quais a inclusão, muitas vezes, se restringe à matrícula, sem garantir participação e desenvolvimento pleno dos estudantes. A análise aponta que a formação docente deve ser contínua, contextualizada e articulada ao cotidiano escolar, enquanto a infraestrutura precisa contemplar acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende da articulação entre

investimento público, práticas pedagógicas transformadoras e compromisso ético com a equidade, reafirmando a escola como espaço de convivência, diversidade e produção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Infraestrutura escolar.

ABSTRACT

The consolidation of truly inclusive education in Brazil requires more than legal recognition: it requires material, pedagogical, and institutional conditions that enable all students to learn. This article discusses the contemporary challenges of school inclusion, focusing on teacher training and infrastructure as structural dimensions of inclusive education policies. Based on recent data from the School Census (2024) and national studies, we analyze the limits that persist in the realization of the right to learning, revealing the mismatch between regulatory advances and the reality of public school systems, in which inclusion is often restricted to enrollment, without guaranteeing full participation and development of students. The analysis points out that teacher training should be continuous, contextualized, and linked to everyday school life, while infrastructure needs to consider physical, communicational, and pedagogical accessibility. It concludes that the implementation of inclusion depends on the articulation between public investment, transformative pedagogical practices, and an ethical commitment to equity, reaffirming the school as a space for coexistence, diversity, and collective knowledge production.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; School infrastructure.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a educação inclusiva ganhou centralidade no campo educacional brasileiro, impulsionado por transformações sociais, avanços legais e pela ampliação do reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da escola. A Educação Especial, orientada pela perspectiva inclusiva, tem como princípio fundamental o direito de todos os estudantes — com ou sem deficiência — de aprenderem juntos em um mesmo espaço educativo, em condições equitativas de acesso, participação e aprendizagem. Apesar dos avanços, o desafio permanece em traduzir esse princípio em práticas pedagógicas e institucionais efetivas, capazes de garantir a todos os estudantes o pleno exercício do direito à educação.

Apesar dos avanços normativos, persiste o desafio de traduzir o princípio da inclusão em práticas pedagógicas e institucionais efetivas. Dados do Censo Escolar de 2024, consolidados pelo Instituto Rodrigo Mendes e pelo movimento Todos Pela Educação: 81,1% das escolas brasileiras

registraram matrículas de estudantes da Educação Especial, mas a cobertura de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), essenciais ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), alcança apenas 25,1% das escolas. Isso significa que sete em cada dez unidades não possuem estrutura adequada para o atendimento. Esses números evidenciam o descompasso entre o avanço normativo e a materialidade da inclusão escolar, indicando que o problema não está na ausência de leis, mas na insuficiência de condições materiais, humanas e pedagógicas para sua concretização.

Além da infraestrutura, a formação docente emerge como uma dimensão decisiva. A presença de estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento nas escolas exige dos professores não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para lidar com diferentes ritmos, linguagens e modos de aprender. Entretanto, apenas 6,1% dos professores regentes da educação básica possuem formação continuada específica em educação especial (Instituto Rodrigo Mendes, 2024), e menos da metade dos profissionais que atuam no AEE têm especialização na área. A carência de formação impacta diretamente o cotidiano pedagógico e reforça práticas excludentes que associam a diferença à incapacidade, em vez de compreendê-la como potencial educativo e fonte de transformação (Rodrigues, 2024; Silva Neto et al, 2018).

Diante desse cenário, o presente artigo propõe discutir os desafios contemporâneos da efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, com foco nas condições de formação docente e infraestrutura escolar como eixos estruturantes da política de inclusão. Busca-se compreender de que modo esses dois fatores — quando ausentes ou fragilizados — comprometem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, capaz de acolher a diversidade como valor pedagógico e social. A discussão desenvolvida neste artigo baseia-se em análise documental de dados do Censo Escolar (2024) e em revisão de estudos nacionais produzidos por instituições como o Instituto Rodrigo Mendes e o movimento Todos Pela Educação, o que permitiu examinar evidências recentes sobre as condições de inclusão nas redes públicas brasileiras.

Mais do que revisar marcos legais ou diretrizes nacionais, o objetivo é refletir sobre as condições concretas que sustentam a prática da inclusão no cotidiano das redes públicas: a formação de profissionais preparados para lidar com a diferença, a adequação dos espaços escolares e a importância de políticas de apoio que transformem o acesso em permanência e o convívio em aprendizagem. Parte-se da premissa de que a inclusão não se realiza apenas por meio de decretos ou leis, mas pela ação educativa cotidiana, pela disposição ética dos profissionais em ressignificar o ensino e pela capacidade institucional de oferecer suporte e infraestrutura adequados.

Assim, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre a materialidade da inclusão escolar, destacando que a efetivação do direito à educação depende menos da ampliação normativa e mais do fortalecimento das condições que a tornam possível — a formação, o investimento, a gestão e o compromisso coletivo com uma escola que, de fato, seja de todos.

DESAFIOS ESTRUTURAIS PARA INCLUSÃO

Pensar a educação inclusiva no Brasil é, antes de tudo, reconhecer o seu caráter paradoxal: uma política construída em torno de princípios amplamente aceitos — equidade, diversidade, justiça social —, mas cuja concretização ainda esbarra em limites estruturais, culturais e formativos. Se a escola é o espaço por excelência da convivência democrática, ela também é o lugar onde as desigualdades se revelam e se reproduzem com maior nitidez (Carneiro, 2012; Silva Neto et al., 2018). Nesse contexto, a inclusão se apresenta como horizonte ético e político, mas também como um desafio cotidiano que exige compromisso, recursos e transformação institucional.

A análise dos dados e das práticas educacionais evidência que a consolidação de uma escola inclusiva não depende apenas de normativas, mas de condições concretas de trabalho e formação. O professor é um dos principais mediadores desse processo: é ele quem, na sala de aula, transforma diretrizes em experiências de aprendizagem. No entanto, como mostra Rodrigues (2024), a formação inicial e continuada ainda não dialoga com a diversidade que compõe as escolas brasileiras. A ausência de abordagens sistemáticas sobre deficiência, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas reforça o distanciamento entre o discurso da inclusão e a prática escolar.

O mesmo ocorre com a infraestrutura: uma escola que não possui rampas, banheiros adaptados, pisos táteis ou espaços multifuncionais comunica, de forma simbólica e concreta, a quem pertence àquele espaço. A ausência de condições materiais adequadas limita não apenas o acesso, mas também a autonomia e o sentimento de pertencimento dos estudantes (Cunha, 2015). Em muitas redes, a inclusão se traduz em improvisos — uma cadeira adaptada, um intérprete que atende diversas escolas, ou uma SRM sem equipamentos atualizados. Embora essas ações representem esforços importantes, elas ainda estão longe de constituir uma política sólida e sustentável.

É necessário compreender que a inclusão não se restringe à presença física de estudantes com deficiência nas escolas. Ela implica reconhecer a diferença como parte constitutiva do processo educativo e reconfigurar a escola como espaço de encontro e de diálogo. Como defende Carneiro (2012), acolher a diversidade é um ato político que redefine a própria função social da educação: formar sujeitos autônomos, críticos e solidários.

Essa perspectiva exige deslocar o olhar da deficiência para o contexto — das limitações individuais para as barreiras estruturais e atitudinais que a sociedade e as instituições impõem. Em outras palavras, é a escola que precisa ser reeducada para a diversidade, e não o contrário. Esse

movimento implica revisar currículos, repensar práticas avaliativas e promover a colaboração entre professores, gestores, famílias e comunidade.

Além disso, a inclusão desafia as hierarquias tradicionais da escola. Ela requer gestões mais democráticas, capazes de ouvir os diferentes sujeitos do processo educativo e de transformar a participação em corresponsabilidade. O coordenador pedagógico e a equipe gestora têm papel estratégico nesse processo, criando espaços de formação coletiva, observação compartilhada e experimentação pedagógica. A gestão inclusiva, mais do que um modelo administrativo, é uma postura política de escuta e diálogo (Silva Neto et al. 2018).

Os desafios da formação docente não se resolvem com cursos pontuais ou capacitações isoladas. É preciso criar ambientes institucionais de aprendizagem contínua, em que o professor possa refletir sobre sua prática, compartilhar dificuldades e construir estratégias coletivas. A formação precisa estar enraizada na realidade das escolas, considerando os contextos locais e as especificidades dos estudantes (Rodrigues, 2024). Apesar de iniciativas pontuais do MEC e das secretarias estaduais, ainda há ausência de políticas continuadas e articuladas que assegurem o desenvolvimento profissional docente voltado à inclusão.

O coordenador pedagógico pode atuar como articulador dessa formação em serviço, promovendo processos reflexivos que conectem teoria e prática. Oficinas, observações de aula, análise de casos e trocas entre pares são instrumentos poderosos quando vinculados a uma cultura de colaboração. Mais do que transmitir técnicas, a formação precisa fortalecer a confiança e o pertencimento profissional — elementos fundamentais para que o professor se sinta parte do projeto de inclusão.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer as condições objetivas de trabalho: salas numerosas, carga horária elevada e falta de apoio especializado tornam inviável a personalização das práticas pedagógicas. Políticas de valorização docente devem incluir não apenas remuneração, mas tempo institucionalizado para estudo, planejamento e acompanhamento pedagógico. Sem essas condições, a inclusão tende a se tornar uma retórica sem sustentação prática.

As desigualdades na infraestrutura escolar também refletem o federalismo educacional brasileiro, marcado por diferentes capacidades de investimento entre estados e municípios. Regiões mais ricas concentram escolas com estruturas acessíveis, enquanto as periferias urbanas e o campo enfrentam carências básicas. Essas desigualdades revelam não apenas diferenças orçamentárias, mas também o modo como o federalismo brasileiro estrutura a distribuição de responsabilidades entre União, estados e municípios, impactando diretamente a capacidade das redes de implementar políticas inclusivas de forma equitativa (Grin, Abrucio, 2018).

Nesse cenário, a expansão das Salas de Recursos Multifuncionais e a melhoria das condições físicas devem ser acompanhadas de planejamento técnico e sustentabilidade financeira. Investimentos pontuais, sem manutenção e acompanhamento, acabam se perdendo com o tempo. Mais do que construir espaços, é necessário garantir uso pedagógico efetivo e integração com o projeto político-pedagógico (PPP) de cada escola. A acessibilidade precisa ser incorporada como princípio estruturante da gestão escolar, e não como apêndice de programas específicos (Cunha, 2015).

Além do aspecto físico, há uma dimensão simbólica da infraestrutura: o ambiente comunica pertencimento. A organização dos espaços, a visibilidade dos estudantes com deficiência, os materiais disponíveis e até a disposição das carteiras expressam concepções pedagógicas. Escolas que promovem a inclusão tendem a ser também aquelas que cultivam o acolhimento, a cooperação e a escuta — valores que extrapolam a educação especial e alcançam toda a comunidade escolar (Silva Neto et.al 2018).

A efetivação da inclusão depende, sobretudo, de uma mudança cultural profunda. A escola inclusiva não é apenas aquela que recebe todos os estudantes, mas aquela que reconhece e valoriza as diferenças como princípio pedagógico. Isso implica revisar a noção de normalidade, desconstruir estigmas e promover práticas curriculares flexíveis, que respeitem os diferentes tempos e modos de aprender. Quando a escola entende a diferença não como déficit, mas como diversidade de experiências e saberes, ela amplia suas possibilidades educativas e cumpre sua função social de formar cidadãos plenos.

A construção dessa nova cultura exige tempo, formação e políticas consistentes. Mas, acima de tudo, requer um compromisso ético com o outro — uma disposição para escutar, adaptar-se e reinventar-se. Nesse sentido, a inclusão pode ser vista como um processo inacabado, que se realiza no encontro entre sujeitos e se renova a cada desafio.

Os dados e reflexões apresentados indicam que o avanço da inclusão no Brasil depende de um tripé: formação docente, infraestrutura adequada e cultura escolar inclusiva. Esses elementos não são independentes, mas interdependentes — e sua ausência em qualquer dimensão compromete a totalidade do processo.

A efetivação da inclusão requer investimento público, acompanhamento pedagógico e, sobretudo, uma mudança de mentalidade que permita ver o estudante em sua integralidade. Trata-se de superar o paradigma da compensação — que busca corrigir o que falta — e avançar para o

paradigma da participação e da aprendizagem compartilhada, em que cada sujeito contribui com o que tem e aprende com o outro.

Como lembra Carneiro (2012), a escola democrática é aquela que “se abre para a diversidade, acolhe, respeita e valoriza as diferenças como elemento essencial da convivência social”. Nessa perspectiva, a inclusão não é apenas uma política educacional, mas um projeto de sociedade — um modo de afirmar que todas as pessoas têm direito de aprender, de pertencer e de participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a consolidação da educação inclusiva no Brasil depende de muito mais do que marcos legais ou discursos de equidade: requer condições estruturais, pedagógicas e institucionais concretas que sustentem o direito de todos à aprendizagem. As análises realizadas mostraram que, embora o país tenha avançado na ampliação do acesso, persistem limites significativos na formação docente e na infraestrutura escolar, especialmente nas redes públicas municipais, onde as desigualdades de investimento e suporte técnico são mais acentuadas.

Os resultados indicaram que a efetivação da inclusão demanda políticas integradas de formação, gestão, infraestrutura e financiamento, articuladas em uma lógica de cooperação federativa. Garantir o direito à educação inclusiva significa assegurar que cada rede, independentemente de sua capacidade fiscal ou administrativa, disponha de condições pedagógicas e materiais equivalentes para atender à diversidade dos estudantes. Nesse sentido, a coordenação entre União, estados e municípios é essencial para reduzir assimetrias regionais e estabelecer padrões mínimos de qualidade e acessibilidade.

No âmbito escolar, a pesquisa revelou que a inclusão se concretiza quando há formação docente contínua, colaborativa e situada no contexto das escolas, associada a condições de trabalho adequadas e à valorização profissional. Da mesma forma, constatou-se que a infraestrutura acessível — física, comunicacional e pedagógica — é um componente fundamental do processo educativo, não apenas por garantir o acesso, mas por comunicar pertencimento e reconhecimento da diferença.

Além da materialidade, os resultados apontam para a necessidade de uma mudança cultural e paradigmática: superar a lógica da compensação, que busca corrigir o que falta, e avançar para a lógica da participação, que valoriza as diferenças como potencial coletivo de aprendizagem. Esse deslocamento implica compreender a inclusão como processo permanente de transformação institucional, sustentado por gestão democrática, planejamento pedagógico e compromisso ético com a diversidade humana.

Portanto, a escola inclusiva deve ser compreendida como projeto político e social, que redefine a noção de cidadania e o papel da educação pública na produção de igualdade. Garantir sua concretização é tarefa compartilhada entre governos, educadores e sociedade civil, exigindo investimento público estável, políticas formativas de longo prazo e práticas pedagógicas transformadoras.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva no Brasil depende da capacidade de articular formação, infraestrutura e cultura escolar sob o princípio da equidade — transformando o direito formal em experiência real de aprendizagem e pertencimento para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. **Institui o novo Plano Nacional de Educação (2024–2034).** *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 29 out. 2025.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil.** *Práxis Educacional*, vol. 8, n. 12 (2012). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>>. Acesso 29 out. 2025.

DIVERSA. **Painel de indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do Censo Escolar 2023.** São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/>. Acesso 29 out. 2025.

DIVERSA. **Indicadores da Educação Especial**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 29 out. 2025.

MEC: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>

Grin, E. J., & Abrucio, F. L. (2018). **Quando nem todas as rotas de cooperação intergovernamental levam ao mesmo caminho: arranjos federativos no Brasil para promover capacidades estatais municipais**. *Revista Do Serviço Público*, 69, 85 - 122. <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i0.3584>

RODRIGUES, M. S. **A formação docente e os desafios da inclusão: uma análise sobre práticas e políticas**. *MLS Inclusion Society Journal*, v. 3, n. 2, p. 78–93, 2024. Disponível em: <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/2952/940>. Acesso 29 out. 2025.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81–92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso 29 out. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica 2025** – Capítulo 11: Educação Inclusiva. São Paulo: TPE, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso 29 out. 2025.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

EMOTIONAL INTELLIGENCE



LEILA NASCIMENTO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes. Comecei minha carreira aos 18 anos como contratada numa creche da PMSP. Me apaixonei pelo trabalho com crianças, então resolvi estudar Pedagogia. No meu último ano na universidade, prestei concurso para o cargo de professor da PMSP, passei e assumi no ano seguinte. Dois anos depois, passei em outro concurso para professor e assumi meu segundo cargo. Já trabalhei na DRE e passei em concurso para o cargo de coordenador pedagógico, mas decidi não assumir, pois sinto que meu lugar é na sala de aula. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo

RESUMO

A inteligência emocional é uma habilidade fundamental para docentes, pois influencia diretamente o ambiente escolar, a qualidade do ensino e o bem-estar dos alunos. Ela envolve a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Professores emocionalmente inteligentes lidam melhor com o estresse, resolvem conflitos com mais empatia e constroem relações mais saudáveis com seus alunos e colegas. Além disso, contribuem para um clima escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem. Desenvolver essa competência requer autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Ao aplicar a inteligência emocional no cotidiano escolar, os docentes tornam-se modelos positivos de comportamento, favorecendo o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Em um contexto educacional desafiador, essa habilidade é essencial para promover uma educação mais humanizada, eficaz e resiliente, beneficiando tanto o ensino quanto o crescimento pessoal e profissional dos educadores.

Palavras-chave: Emoções; Educação; Empatia; Autoconhecimento; Docência.

ABSTRACT

Emotional intelligence is a fundamental skill for teachers, as it directly influences the school environment, the quality of teaching, and the well-being of students. It involves the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions and those of others. Emotionally intelligent teachers cope better with stress, resolve conflicts with more empathy, and build healthier relationships with their students and colleagues. In addition, they contribute to a more welcoming and conducive school climate for learning. Developing this competence requires self-awareness, self-regulation, motivation,

empathy, and social skills. By applying emotional intelligence in daily school life, teachers become positive role models, favoring the socio-emotional development of students. In a challenging educational context, this skill is essential to promote a more humanized, effective, and resilient education, benefiting both teaching and the personal and professional growth of educators.

Keywords: Emotions; Education; Empathy; Self-awareness; Teaching.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação integral, que vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, promovendo também o desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais. Nesse cenário, o professor desempenha um papel essencial não apenas como transmissor de conhecimento, mas como modelo de comportamento e agente formador do desenvolvimento emocional dos alunos.

O crescente reconhecimento da importância das habilidades socioemocionais no ambiente educacional tem destacado a inteligência emocional como uma competência indispensável à prática docente.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relevância da inteligência emocional na atuação dos docentes, considerando seus impactos no ambiente escolar, no processo de ensino-aprendizagem e no bem-estar dos profissionais da educação.

Como objetivos específicos, busca-se compreender os principais conceitos relacionados à inteligência emocional, identificar os desafios enfrentados pelos professores em relação à gestão emocional, e propor estratégias para o desenvolvimento dessa competência no contexto educacional.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade urgente de apoiar os educadores no enfrentamento das exigências emocionais da profissão. O cotidiano escolar é marcado por estresse, conflitos, sobrecarga e interações interpessoais intensas, o que pode afetar negativamente tanto o desempenho docente quanto o ambiente de aprendizagem. Compreender e promover a inteligência emocional entre os professores é uma forma eficaz de contribuir para uma educação mais humana, empática e resiliente.

Dessa forma, o problema que norteia esta discussão é: como a inteligência emocional pode contribuir para a melhoria do desempenho docente e para a construção de um ambiente escolar mais saudável e produtivo?

Assim, refletir sobre a importância da inteligência emocional na formação e na prática pedagógica é essencial para a construção de um modelo educacional mais eficaz, centrado no desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

CONCEITO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional é uma habilidade cada vez mais valorizada em diversos contextos sociais e profissionais, especialmente na educação. Trata-se da capacidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer e influenciar as emoções dos outros.

Esse conceito ultrapassa a ideia de inteligência como algo puramente racional, destacando o papel das emoções no comportamento humano, na tomada de decisões e na qualidade das relações interpessoais.

O psicólogo Goleman (1995), um dos principais estudiosos do tema, popularizou o termo em sua obra *Inteligência Emocional*, onde afirma que as pessoas que conseguem ter autocontrole, persistência e motivação interna possuem uma vantagem competitiva em qualquer área da vida.

Para Goleman (1995), a inteligência emocional é composta por cinco domínios principais: autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Esses componentes são fundamentais para lidar de maneira eficaz com os desafios emocionais do cotidiano.

O autoconhecimento emocional, por exemplo, refere-se à capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e compreender como eles influenciam pensamentos e comportamentos. Já a autorregulação está relacionada ao controle das emoções impulsivas, permitindo respostas mais equilibradas. A motivação envolve a capacidade de direcionar emoções para alcançar objetivos, mantendo-se resiliente diante das dificuldades.

Além disso, a empatia a habilidade de se colocar no lugar do outro — é crucial para construir relações mais sensíveis e respeitosas, especialmente em ambientes coletivos como a escola.

Por fim, as habilidades sociais dizem respeito à capacidade de se relacionar bem com os outros, resolver conflitos e trabalhar de forma colaborativa. Juntas, essas competências compõem um conjunto de habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional.

Diante disso, compreender o conceito de inteligência emocional é fundamental para educadores que desejam atuar com mais consciência, equilíbrio e empatia. Ao desenvolver essas competências, o professor não apenas melhora sua atuação em sala de aula, como também se torna um exemplo positivo para os alunos, contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente responsáveis.

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ATUAÇÃO DOCENTE

A atuação docente vai muito além da simples transmissão de conteúdos. O professor exerce influência direta sobre o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. Nesse sentido, a inteligência emocional torna-se uma competência essencial para o exercício eficaz da docência, permitindo que o educador lide com os desafios diários de forma mais equilibrada, empática e construtiva.

O ambiente escolar é repleto de situações que exigem controle emocional, como conflitos em sala de aula, pressão por resultados, dificuldades de aprendizagem dos alunos e relações interpessoais intensas.

A ausência de habilidades emocionais pode levar o docente ao esgotamento, afetando sua saúde mental e comprometendo a qualidade do ensino. Por outro lado, quando o professor desenvolve inteligência emocional, ele se torna mais capaz de gerenciar essas situações, mantendo o foco no bem-estar e no processo educativo.

Segundo Goleman (1995), as emoções podem ajudar ou atrapalhar nossa capacidade de pensar, planejar, resolver problemas e se relacionar com os outros. Essa afirmação reforça que o domínio das emoções não é apenas uma vantagem pessoal, mas uma ferramenta indispensável para o trabalho docente. Professores emocionalmente inteligentes conseguem manter uma postura mais compreensiva e resiliente, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

O comportamento emocional do professor impacta diretamente seus alunos. Um educador que demonstra empatia, escuta ativa e controle emocional transmite segurança e respeito, influenciando positivamente o clima da sala de aula.

Esse ambiente emocionalmente saudável favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, que aprendem por meio do exemplo a lidar melhor com suas próprias emoções e com as dos outros.

Portanto, o papel da inteligência emocional na atuação docente é determinante para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, eficazes e sustentáveis. Investir no desenvolvimento emocional dos professores não é um luxo, mas uma necessidade urgente para melhorar a qualidade da educação e o bem-estar dos profissionais da área.

DESAFIOS EMOCIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente é uma das profissões mais emocionalmente exigentes da sociedade contemporânea. Os professores enfrentam diariamente desafios que vão desde a gestão da sala de aula até a pressão por resultados, o que pode gerar um alto nível de estresse emocional.

Além das demandas pedagógicas, os docentes também lidam com carências afetivas dos alunos, conflitos interpessoais e, muitas vezes, falta de apoio institucional, o que torna seu trabalho ainda mais complexo.

Entre os principais desafios emocionais vivenciados pelos professores estão o cansaço físico e mental, a desmotivação, a sensação de impotência diante das dificuldades dos alunos e a sobrecarga de tarefas administrativas. Esses fatores podem desencadear quadros de ansiedade, estresse crônico e até síndrome de burnout.

A falta de reconhecimento e valorização da profissão também contribui para o adoecimento emocional dos educadores, afetando diretamente sua atuação em sala de aula.

Tania Zagury (2001), pesquisadora e autora de diversas obras sobre o papel do professor, afirma: O educador, além de ensinar, precisa conter, compreender e, muitas vezes, suprir emocionalmente o aluno — uma carga para a qual ele raramente é preparado. Essa citação evidencia que, além das competências técnicas, o docente precisa desenvolver habilidades emocionais para lidar com situações complexas que não fazem parte da formação tradicional.

A ausência de preparo emocional pode levar o professor a reagir de forma impulsiva, distanciar-se dos alunos ou perder a motivação pelo ensino. Por isso, é fundamental criar espaços de escuta, acolhimento e formação continuada que considerem a saúde emocional do docente como prioridade. A formação em inteligência emocional, o suporte institucional e o trabalho colaborativo entre colegas são estratégias que podem ajudar a enfrentar esses desafios com mais equilíbrio e eficácia.

Reconhecer os desafios emocionais da prática docente é o primeiro passo para transformá-la. Valorizar o bem-estar emocional dos professores não é apenas uma questão de cuidado individual, mas um investimento coletivo na qualidade da educação. Ao apoiar o docente em sua dimensão emocional, cria-se um ambiente escolar mais saudável, onde ensinar e aprender se tornam experiências mais humanas e significativas.

DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA EDUCADORES

O desenvolvimento da inteligência emocional é fundamental para que educadores possam lidar eficazmente com as demandas emocionais do ambiente escolar. A autoconsciência, que consiste no reconhecimento e compreensão das próprias emoções, é o primeiro passo desse processo. Educadores que conseguem identificar seus sentimentos conseguem administrar melhor suas reações e tomar decisões mais equilibradas em situações desafiadoras, evitando conflitos desnecessários.

Além da autoconsciência, o controle emocional é uma habilidade crucial que permite ao docente gerenciar impulsos e manter a calma diante de situações estressantes. Técnicas como a respiração profunda, a meditação e a reflexão diária são estratégias eficazes para fortalecer esse controle. A prática contínua dessas técnicas contribui para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso, onde o professor é capaz de agir com paciência e assertividade.

A empatia é outro componente essencial da inteligência emocional, especialmente para educadores, pois permite compreender as emoções e necessidades dos alunos. Desenvolver a empatia favorece a criação de vínculos de confiança e respeito, o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Atividades que promovem a escuta ativa e o diálogo aberto ajudam os docentes a se colocarem no lugar do outro, facilitando a resolução de conflitos e o suporte emocional.

A automotivação é igualmente importante para que os educadores mantenham o engajamento e a resiliência diante das dificuldades inerentes à profissão. Estabelecer metas pessoais e profissionais claras, assim como celebrar pequenas conquistas diárias, são maneiras de cultivar essa motivação interna.

Segundo Goleman (1995), a automotivação sustenta o impulso que nos leva a agir mesmo diante de obstáculos, ressaltando sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional.

É importante destacar que o desenvolvimento da inteligência emocional é um processo contínuo, que exige dedicação e autoconhecimento constantes. Participar de formações específicas, como cursos de gestão emocional e grupos de apoio, pode ser um caminho eficaz para aprimorar essas competências. Quando os educadores investem no seu crescimento emocional, não só beneficiam a si mesmos, mas também promovem um ambiente escolar mais saudável e produtivo para toda a comunidade educativa.

COMO USAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA MELHORAR A GESTÃO DA TURMA

A inteligência emocional é uma ferramenta poderosa para a gestão eficaz da turma, pois permite ao docente compreender e responder adequadamente às emoções dos alunos. Ao reconhecer os sinais emocionais, o professor pode antecipar possíveis conflitos e agir preventivamente, criando um ambiente de aprendizado mais positivo e colaborativo. A empatia, em especial, ajuda o educador a estabelecer conexões genuínas com os estudantes, favorecendo o respeito mútuo e a cooperação dentro da sala de aula.

Um dos primeiros passos para aplicar a inteligência emocional na gestão da turma é desenvolver a autoconsciência emocional. O professor deve estar atento às suas próprias emoções e como elas influenciam suas reações diante dos comportamentos dos alunos. Controlar impulsos e evitar respostas automáticas, muitas vezes carregadas de emoções negativas, contribui para a manutenção da autoridade de forma justa e respeitosa, reduzindo tensões e melhorando o clima da sala.

Além disso, a comunicação assertiva baseada na inteligência emocional é fundamental para a organização e disciplina da turma. Expressar expectativas e regras de forma clara e empática, além de ouvir atentamente os alunos, cria um ambiente de confiança e diálogo aberto. Isso possibilita que os estudantes se sintam valorizados e compreendidos, o que pode diminuir resistências e comportamentos disruptivos.

A gestão emocional também envolve a capacidade de motivar e inspirar os alunos. Por meio do reconhecimento dos esforços e conquistas, o docente reforça atitudes positivas e estimula o engajamento.

Segundo Salovey e Mayer (1990), a habilidade de motivar a si mesmo e controlar impulsos está diretamente ligada ao sucesso em ambientes sociais complexos, como a sala de aula, destacando a importância da inteligência emocional para manter a disciplina e o foco.

Por fim, a prática contínua da inteligência emocional favorece a construção de uma cultura escolar mais harmoniosa, onde o respeito e a cooperação prevalecem. O educador que desenvolve essas habilidades contribui não só para a aprendizagem acadêmica, mas também para o

desenvolvimento social e emocional dos alunos, preparando-os para os desafios futuros de forma integral e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade da prática docente, este estudo destacou a importância da inteligência emocional como uma ferramenta essencial para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Foi possível compreender que, mais do que transmitir conteúdos, o professor atua como um mediador de relações e um formador de sujeitos. Por isso, sua competência emocional impacta diretamente no clima da sala de aula, na aprendizagem dos alunos e no próprio bem-estar profissional.

Ao longo do trabalho, discutiu-se que a inteligência emocional envolve dimensões como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais, sendo todas fundamentais para uma atuação docente mais consciente, equilibrada e humanizada.

Também foi evidenciado que os professores enfrentam pressões emocionais significativas, como estresse, desmotivação e sobrecarga, as quais exigem preparo e apoio institucional para que possam ser enfrentadas de forma saudável.

A análise dos desafios emocionais enfrentados pelos docentes mostrou que a formação inicial e continuada ainda carece de ações mais efetivas no desenvolvimento das competências socioemocionais.

A ausência de suporte emocional adequado compromete não apenas a saúde mental dos professores, mas também a qualidade das interações e dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, é urgente repensar os espaços de formação e proporcionar momentos de escuta, reflexão e fortalecimento emocional no ambiente escolar.

Portanto, conclui-se que investir na inteligência emocional dos professores é investir na melhoria da educação como um todo. Ao fortalecer essas habilidades nos docentes, amplia-se sua capacidade de lidar com conflitos, gerir emoções e promover uma aprendizagem mais significativa e afetiva.

Este estudo contribui para ampliar o debate sobre a humanização da prática pedagógica, reforçando que cuidar do professor é também cuidar do futuro da educação.

Além disso, destaca-se a importância de políticas públicas voltadas para o bem-estar emocional dos educadores, com a inclusão de programas permanentes de apoio psicológico e formação emocional nas redes de ensino.

A valorização do professor deve ir além do aspecto técnico e salarial, contemplando também sua dimensão humana, frequentemente negligenciada nos espaços institucionais.

Por fim, espera-se que este trabalho inspire novas pesquisas e práticas voltadas ao desenvolvimento emocional no contexto educacional, estimulando gestores, formadores e professores a repensarem seus papéis e relações. A inteligência emocional, quando incorporada de maneira efetiva à prática docente, pode ser uma poderosa aliada na construção de uma escola mais empática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

ZAGURY, Tania. **Educar sem culpa: a formação moral da criança e do adolescente**. São Paulo: Record, 2001.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. **Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality**, 1990.

DA EVASÃO À PERMANÊNCIA: COMO OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA IMPACTARAM OS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL



FROM EVASION TO PERMANENCE: HOW INCOME TRANSFER PROGRAMS HAVE IMPACTED EDUCATIONAL INDICATORS IN BRAZIL

LETÍCIA SANTOS RIBEIRO DA SILVA DUTRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNIP (2023); Professora de Educação Básica – no CEMEI Jardim das Palmas.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a trajetória e os impactos dos programas de transferência condicional de renda na educação brasileira, com foco no Bolsa Escola, do governo Fernando Henrique Cardoso, e posteriormente o Programa Bolsa Família, desenvolvido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O estudo parte da crítica de Davies (2002) aos dados oficiais do período 1997-2002, que revela um crescimento inflacionado de matrículas no ensino fundamental devido à incorporação de classes de alfabetização e da EJA, além de indícios de matrículas "fantasmas", expondo as limitações iniciais dessas políticas. Em seguida, utilizando dados do IPEA, a pesquisa demonstra como o trabalho infantil atuava como uma barreira crucial para a frequência escolar, justificando a necessidade de intervenções mais diretas. Por fim, a análise dos resultados de Glewwe e Kassouf atesta a eficácia do consolidado Bolsa Família, que, por meio de suas condicionalidades educacionais, impactou positivamente indicadores-chave: aumentou as taxas de matrícula, enquanto reduziu a evasão e melhorou a promoção escolar. A partir disso, conclui-se que apesar dos desafios iniciais a política de

transferência de renda amadureceu e se consolidou como uma ferramenta vital para a inclusão educacional, atuando de forma mais pronunciada entre populações vulneráveis.

Palavras-chave: Matrículas; Trabalho Infantil; Evasão; Política; Educação.

ABSTRACT

This research analyzes the trajectory and impacts of conditional cash transfer programs on Brazilian education, focusing on the Bolsa Escola program of the Fernando Henrique Cardoso administration, and subsequently the Bolsa Família program, developed during the Luiz Inácio Lula da Silva administration. The study begins with Davies' (2002) critique of official data from the period 1997-2002, which reveals an inflated growth in primary school enrollment due to the incorporation of literacy classes and adult education (EJA), as well as evidence of "phantom" enrollments, exposing the initial limitations of these policies. Next, using IPEA data, the research demonstrates how child labor acted as a crucial barrier to school attendance, justifying the need for more direct interventions. Finally, the analysis of Glewwe and Kassouf's results confirms the effectiveness of the consolidated Bolsa Família program, which, through its educational conditionalities, positively impacted key indicators: it increased enrollment rates, while reducing dropout rates and improving school performance. From this, it can be concluded that despite the initial challenges, the income transfer policy has matured and consolidated itself as a vital tool for educational inclusion, acting more prominently among vulnerable populations.

Keywords: Enrollments; Child Labor; Dropout; Policy; Education.

INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre o conceito de “pobreza sistêmica”, faz-se necessário deixar claro que, a pobreza é o fruto de uma sociedade desigual, deixando a grande parte da população poucas possibilidades de reação e de sobrevivência. Este tipo de classificação, sistematizada, não refere-se a decisões individuais, mas trata-se de um sistema, antigo, arquitetado para oprimir os mais vulneráveis, utilizando os corpos humanos como meras peças de reposição.

Os índices educacionais, quando analisados isoladamente, podem indicar apenas a ponta do iceberg de uma série de questões que afetam diretamente o acesso a uma educação de qualidade, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, épocas marcadas pelos altos números atrelados ao trabalho infantil.

A investigação desse problema se justifica pela sua relevância teórica e social. Do ponto de vista teórico, busca-se compreender de que maneira programas condicionais de renda impactam o acesso à educação. Na esfera social, busca-se compreender os efeitos dos impactos diretos e indiretos que

tais políticas geram para o sistema educacional e para a vida dos beneficiários, especialmente crianças e jovens.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar de que forma os programas Bolsa Escola e Bolsa Família se estruturaram e quais eram seus objetivos para o sistema educacional brasileiro. Para atingir esse propósito, foram estabelecidos como objetivos específicos identificar as principais características de projetos propostos por ambos os programas, analisando os índices de matrícula, evasão e progressão de série atrelados a eles, respectivamente, bem como comparar ambos os projetos a fim de estabelecer um quadro evolutivo entre os programas.

ANÁLISE DO CRESCIMENTO DE MATRÍCULAS ENTRE OS ANOS DE 1997-2002

Para se construir uma análise sólida sobre os efeitos práticos causados pela pobreza no acesso de uma educação qualificada por crianças e jovens, é necessário pensar em quais eram as estruturas educacionais anteriores àquelas que estão em vigência. Para isto, o artigo *“Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais.”* de Nicholas Davies, é essencial para remontar o panorama educacional de 1997 a 2002, anterior aos programas governamentais de transferência de renda estabelecidos posteriormente, como o Bolsa família.

Neste artigo, Davies examina a evolução do número de matrículas estaduais e municipais no ensino fundamental regular no período marcado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, buscando compreender se os números amplamente divulgados nos documentos da época refletem de fato o número real de matrículas presentes no ensino fundamental. O autor inicia sua análise a partir dos dados oficiais dos Censo Escolares de 1997, antes da criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e de 2002, após a criação do FUNDEF.

Tal análise revela que, segundo o balanço do FUNDEF, divulgado pelo MEC em 1997, o número de matrículas teria crescido em 2,3 milhões nas redes públicas de 1997 a 1999. Davies então afirma que, o que não havia sido revelado na divulgação dos números, é que ao menos 785 mil destas se dão pela inclusão das matrículas de classes de alfabetização (CA), com mais 100 mil provenientes da educação de jovens e adultos (EJA) e cerca de outras 400 mil atreladas ao setor privado, o que o autor argumenta serem provavelmente incorporadas às redes municipais. Davies ainda afirma que uma porcentagem destes 2,3 milhões de matrículas se dão por matrículas falsificadas, na tentativa de alguns governadores aumentarem suas fatias do FUNDEF.

O artigo revela que, ao se descontar o número de matrículas inseridas erroneamente na contagem, o número real de novas matrículas no ensino fundamental cairia para 947 mil, o que fragilizava a campanha “Toda Criança na Escola”, amplamente alardeada pelo governo federal durante os anos de 1997 e 1998. Esse novo número, de 947 mil matrículas, representaria então apenas 3% a mais do que as matrículas já existentes nas redes públicas em 1997, o que demonstrava certo fracasso nos planos do governo de matricular 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos, que estariam fora da escola em 1997.

Para evidenciar a diferença entre as informações divulgadas oficialmente na época e os números reais de matrículas, Davies criou tabelas para exemplificar a evolução das matrículas entre as diversas redes de educação no Brasil - federais, estaduais, municipais e privadas - de 1997 a 2002.

Tabela 3 – Evolução das matrículas no EFR de 1997 a 2002 no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total das públicas	Privadas
1997	34.229.388	30.569	18.098.544	12.436.528	30.565.641 (89,3%)	3.663.747 (10,7%)
2002	35.150.362	26.422	14.236.020	17.653.143	31.915.585 (90,8%)	3.234.777 (9,2%)
Aumento ou diminuição	+920.974 (+2,6%)	-4.147	-3.862.524	+5.216.615	+1.349.944 (+4,4%)	-428.970 (-11,7%)

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1361> Acesso em 16 out. 2025.

A partir dos dados apresentados, é evidente o significativo crescimento de matrículas na rede municipal (+5.216.615), enquanto nas redes federal e estadual, houve diminuição (-4.147 e -3.862.524 respectivamente). Para o autor, essa diferença entre as redes se dá por três fatores: 1) a municipalização das matrículas estaduais, especialmente de ensino fundamental e classes de alfabetização (CA); 2) a inclusão de matrículas de CA na categoria de EFR (ensino fundamental regular), onde houve uma redução de 601.263 nas redes municipais, e adição de 106.759 matrículas de EJA, nos Estados da Bahia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; 3) e a possível incorporação pelas redes públicas, especialmente as municipais, de ao menos 396.152 matrículas perdidas pelo setor privado.

Em suma, do número total do crescimento formal de matrículas nas redes municipais (+5.216.615), somente 947.159 são de fato novas matrículas. A análise construída por Nicholas Davies a partir dos dados de matrícula divulgados pelo governo Fernando Henrique Cardoso evidenciam um problema

central no que diz respeito ao acesso à educação: ao “remanejar” os dados de matrículas a fim de fortalecer uma campanha política, se perde o acesso real às crianças e adolescentes que de fato se encontram longe das escolas.

Ao se falar sobre a população de jovens e crianças afastados das instituições educacionais, é necessário se investigar profundamente os motivos para esse destino. O estudo nomeado “*Trabalho Infantil No Brasil: Rumo à Erradicação*” produzido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) desenvolvido pelos pesquisadores Ricardo Paes de Barro e Rosane Mendonça, buscou analisar a incidência do trabalho infantil entre 1992 e 2008 e a criação de políticas públicas de combate, juntamente às consequências para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Neste texto, os autores apontam que o trabalho infantil tem efeitos severos no desenvolvimento infantil, como a entrada tardia na escola ou a evasão escolar. Através da análise de dados feita pelos pesquisadores, é possível identificar que 3,8% das crianças de 5 a 14 anos se encontram fora da escola, ao se tratar de crianças que trabalham, o número sobe para 4,9, como mostra a tabela 6, desenvolvida pelo estudo.

TABELA 6

Evolução da porcentagem de crianças de 5 a 14 anos que estudam, por situação ocupacional: Brasil (1992 a 2008)

Indicadores	1993	2008	Situação ao final (2008) como porcentagem da situação inicial (1993)
Total	17,4	3,8	22
Entre as que trabalham	26,1	4,9	19
Entre as que não trabalham	16,2	3,7	23
Diferencial entre os que trabalham e os que não trabalham	61	32	*****

Fonte: PNAD/IBGE (1992 a 2008).

Elaboração dos autores.

Obs.: ¹ Em 1997, a PNAD não coletou informações sobre situação ocupacional de crianças de 5 a 9 anos.

² Foram consideradas as crianças que estavam trabalhando na semana de referência da pesquisa.

<https://repositorio.ipea.gov.br/items/3ed9a613-ae80-461e-aa62-e33416535531> Acesso em 17 out. 2025.

Em seguida, os autores revelam que há uma série de evidências adicionais que contribuem para o impacto negativo do trabalho infantil sobre a frequência escolar, mesmo que haja uma diminuição recente neste impacto. Entre as crianças de 5 a 14 anos que não frequentavam a escola, 7% trabalhavam, e deste número, 23% declararam não estudar, pois trabalhavam ou buscavam uma oportunidade de trabalho. Ao restringir essa amostra entre crianças de 10 a 14 anos, as porcentagens sobem para 19% e 27%, respectivamente. A partir disso, os autores buscaram estabelecer os diversos indicadores de conflito entre o trabalho e a escola, especialmente em 2006.

TABELA 8
Indicadores do conflito entre trabalho e escola: Brasil (2006)

Faixa etária	Entre as crianças que não frequentam à escola, porcentagem que trabalha	Entre as crianças que trabalham e não frequentam a escola, que porcentagem da não frequência deve-se ao trabalho	Porcentagem das crianças que trabalham entre as crianças que faltaram a alguma aula nos últimos dois meses	Entre as crianças que trabalham e faltaram à escola, que porcentagem da falta ocorreu devido ao trabalho	Porcentagem que faltou a alguma aula nos últimos dois meses	
					Entre as que trabalham	Entre as que não trabalham
5 a 9 anos	1	1	1	6	52	47
5 a 14 anos	7	23	5	8	48	44
5 a 15 anos	13	24	7	9	48	44
10 a 13 anos	16	14	8	7	46	42
10 a 14 anos	19	27	10	8	47	42
10 a 15 anos	27	25	12	9	47	42
14 a 15 anos	33	28	22	11	48	43

Fonte: PNAD/IBGE (2006)

Elaboração e estimativas dos autores.

Obs.: Foram consideradas as crianças que estavam trabalhando na semana de referência da pesquisa.

<https://repositorio.ipea.gov.br/items/3ed9a613-ae80-461e-aa62-e33416535531> Acesso em 17 out. 2025.

Em sua conclusão, os autores afirmam que houve progresso na redução do trabalho infantil entre os anos analisados, ainda que agissem desafios a serem superados em torno da questão. Um dos avanços mencionados é a instauração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e as condicionalidades impostas pelo programa de transferência de renda Bolsa Família, que tem como uma de suas exigências a frequência à escola, sendo uma ferramenta eficaz para retirar ainda mais crianças do mercado de trabalho, que na época ainda representavam um número elevado (1,7 milhão), especialmente entre crianças negras, que representam 71% das crianças em vulnerabilidade social com chances de acabar no mercado de trabalho durante o período de desenvolvimento.

O BOLSA FAMÍLIA E SEU IMPACTO COMO PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA CONDICIONAL DE RENDA

Ao se tratar do Bolsa Família, é necessário fazer uma contextualização a respeito do surgimento do programa e de suas condicionalidades voltadas para a educação, que serviram de inspiração para diversos outros programas que seguem ativos, como o Pé-de-Meia, um programa de incentivo educacional e financeiro desenvolvido em 2024 pelo Governo Federal.

O Bolsa Família, anteriormente nomeado Bolsa Escola e desenvolvido pelo governo Fernando Henrique Cardoso, é um programa que oferece apoio monetário para famílias de baixa renda com crianças em idade escolar, desde que essas estejam matriculadas na escola e tenham, no mínimo,

75% de frequência dos dias letivos, segundo os dados apresentados no artigo "*The impact of the Bolsa Escola/Família conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil*", escrito por Paul Glewwe e Ana Lucia Kassouf.

Neste artigo, os pesquisadores buscam entender quais os impactos do programa Bolsa Família nas matrículas, evasão e promoção escolar de crianças cujas famílias são beneficiárias do auxílio, através dos censos escolares disponíveis entre os anos de 1998 e 2005. Através de uma série de cálculos matemáticos e análise de variáveis, os autores atestam que escolas que possuem alunos beneficiários do programa têm matrículas 2,8% maiores, com uma taxa de evasão menor, em 0,31% ponto percentual, e uma taxa de promoção para as próximas séries maior, em 0,53% ponto percentual, entre a 1ª e 4ª séries.

Para a 5ª a 8ª série, os números seguem a mesma tendência. O artigo atesta um aumento de matrículas em 3,2%, redução de taxas de evasão em 0,27 ponto percentual e um aumento na taxa de promoção em 0,28 ponto percentual. Os autores ainda afirmam que mesmo havendo a possibilidade de ter ocorrido outras mudanças estruturais na educação nos anos das amostras analisadas, é possível afirmar que os impactos observados se dão exclusivamente relacionados ao programa Bolsa Família, e não a alguma variável escolar não observada ou relacionada a ele.

Outra observação feita pelos autores diz respeito às interações entre características das crianças e a variável Bolsa. De um modo geral as interações entre essas duas variáveis indicam que o programa tem maior impacto nas matrículas em escolas melhores, especialmente para crianças entre a 1ª e 4ª séries. Em contraste a esse dado, para os alunos da 5ª a 8ª série três interações entre os níveis escolares são positivas, enquanto duas são negativas: esses resultados sugerem, para os autores, que o programa não amplifica desigualdades já existentes nos indicadores de qualidade escolar observados.

Em relação ao gênero, as variáveis indicam que o programa é eficaz em aumentar a matrícula em escolas com mais meninas para alunos dos dois grupos analisados - da 1ª a 8ª série. Em relação a grupos étnicos, os autores mencionam que na PNAD de 2004 a taxa de matrículas entre crianças brancas de 6 a 15 anos é de 97,3%, enquanto para crianças negras, pardas e indígenas são menores, com 93,6%, 95,2% e 89,6% respectivamente. Os cálculos feitos e apresentados em forma de tabela pelos pesquisadores indicam então que o Bolsa Família é mais eficaz em aumentar as matrículas de crianças negras, pardas e indígenas em relação a crianças brancas, de modo que parece equilibrar a matrícula por raça. O impacto direto é considerável: enquanto o programa aumenta a matrícula de crianças brancas do 1º ao 4º ano em cerca de 2,6%, o aumento para escolas com alunos negros é de cerca de 13%, enquanto para escolas com alunos pardos e indígenas é de cerca de 4% e 15% respectivamente.

Tabela 5

Impacto do programa na matrícula, evasão e promoção: adicionando interações. (Escolas públicas com séries de 1 a 4 e de 5 a 8, 1998–2005).

Variáveis	Registro de registro		Abandono escolar		Promoção	
	1–4	5–8	1–4	5–8	1–4	5–8
Escola com programa Bolsa	0,0261*** (0,0022)	0,0182*** (0,0030)	y0,524*** (0,078)	y0,194** (0,089)	0,292*** (0,104)	0,364*** (0,109)
Laboratório de informática	0,0194*** (0,0045)	y0,0290*** (0,0032)	y0,009 (0,158)	y0,067 (0,091)	0,188 (0,210)	y0,202* (0,112)
Computador	0,0393*** (0,0030)	0,0033 (0,0030)	y0,204* (0,107)	0,045 (0,086)	0,430*** (0,142)	-0,061 (0,106)
Biblioteca	0,0114*** (0,0025)	y0,0100*** (0,0024)	y0,161* (0,089)	y0,312*** (0,070)	0,274** (0,118)	0,103 (0,086)
Faculdade de formação de professores	y0,0001*** (0,0000)	0,0015*** (0,0000)	y0,005*** (0,001)	0,008*** (0,001)	0,005*** (0,002)	-0,013*** (0,001)
Releição do programa	0,0096*** (0,0027)	y0,0045*** (0,0033)	y0,177* (0,097)	y0,128 (0,097)	0,077 (0,128)	-0,368*** (0,118)
Programa escola tv	0,0036* (0,0019)	0,0130*** (0,0022)	y0,059 (0,068)	0,016 (0,063)	0,063 (0,090)	0,143* (0,078)
Programa de computador	0,0002 (0,0029)	y0,0071*** (0,0026)	y0,194* (0,102)	y0,138* (0,076)	y0,122 (0,135)	0,104 (0,093)
Laboratório de informática xPrograma Bolsa	0,0184*** (0,0049)	0,0788*** (0,0039)	y0,186 (0,175)	y0,137 (0,111)	0,769*** (0,232)	0,277** (0,136)
Programa ComputadorxBolsa	0,0485*** (0,0036)	0,0101** (0,0040)	0,210 (0,129)	y0,438*** (0,116)	y0,277 (0,171)	0,351*** (0,142)
BibliotecaxPrograma Bolsa	0,0226*** (0,0029)	0,0033 (0,0031)	0,448*** (0,104)	0,272*** (0,088)	y0,769*** (0,138)	y0,317*** (0,108)
Faculdade de formação de professores xBolsa	0,0004*** (0,0000)	y0,0004*** (0,0000)	0,003* (0,001)	y0,019*** (0,001)	y0,006*** (0,002)	0,011*** (0,002)
Escola Prog TVxBolsa	0,0002 (0,0025)	y0,0286*** (0,0030)	0,132 (0,088)	y0,195** (0,086)	y0,393*** (0,116)	0,157 (0,106)
Computador Prog xBolsa	y0,0147*** (0,0039)	-0,0038 (0,0037)	0,669*** (0,139)	y0,095 (0,109)	y0,720*** (0,185)	0,188 (0,133)
Gasta	0,0004*** (0,0001)	y0,0035*** (0,0002)	y0,022*** (0,002)	y0,062*** (0,005)	0,039*** (0,003)	0,101*** (0,006)
Menina xBolsa	0,0021*** (0,0001)	0,0044*** (0,0002)	0,018*** (0,003)	y0,005 (0,007)	y0,012*** (0,004)	-0,001 (0,008)
Repetição de idade 98 xBolsa	y0,0049*** (0,0006)	0,0221*** (0,0015)	y0,549*** (0,023)	y1,573*** (0,044)	y0,169*** (0,030)	1,093*** (0,054)
Preto 05 xBolsa	0,0011*** (0,0001)	0,0004*** (0,0001)	0,007*** (0,002)	0,011*** (0,004)	y0,017*** (0,003)	-0,030*** (0,005)
Mulato 05 xBolsa	0,0004*** (0,0000)	0,0006*** (0,0001)	y0,005*** (0,001)	0,013*** (0,002)	0,001 (0,002)	-0,025*** (0,003)
Indígena 05 xBolsa	0,0015*** (0,0001)	0,0008*** (0,0002)	0,006* (0,003)	0,040*** (0,007)	y0,025*** (0,004)	-0,053*** (0,009)
Amarelo 05 xBolsa	0,0012*** (0,0001)	0,0004* (0,0002)	0,007* (0,004)	0,002 (0,007)	y0,023*** (0,005)	y0,015* (0,009)
(Matrícula 98/1000) xBolsa	y0,155*** (0,0069)	y0,0740*** (0,0057)	y1,801*** (0,245)	0,282* (0,164)	1,043*** (0,325)	-0,076 (0,201)
Número de observações	562.408	147.575	561.789	147.484	561.789	147.484

Mesmos controles da Tabela 4. Erros-padrão robustos. ***Significativo ao nível de 1%. **Significativo ao nível de 5%. *Significativo ao nível de 10%.

<https://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211140170-.pdf> Acesso em 17 out. 2025

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está pesquisa se propôs a analisar o impacto dos programas de transferência condicional de renda no acesso e na permanência escolar no Brasil, percorrendo a trajetória que vai dos desafios iniciais do período anterior e do Bolsa Escola até os resultados consolidados do Bolsa Família. A partir da análise construída, é possível concluir que, embora o caminho tenha sido marcado por distorções estatísticas e desafios na construção de políticas públicas voltadas para a educação, a evolução dessas políticas representou um avanço fundamental na promoção da equidade educacional.

Em um primeiro momento, o estudo de Davies (2002) aponta que a busca por resultados quantitativos imediatos, como os divulgados pela campanha "Toda Criança na Escola", pode mascarar a realidade. O crescimento artificial das matrículas, inflado pela inserção dos dados de classes de alfabetização (CA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) às estatísticas do ensino fundamental regular, além de

indícios de matrículas falsas, demonstrou a fragilidade de uma política focada apenas no número, sem o devido aprofundamento na qualidade e na veracidade dos dados.

Superando essa fase, a pesquisa de Paes de Barros e Mendonça (IPEA) evidenciou a importância de se atacar as causas profundas da evasão escolar, com o trabalho infantil sendo um fator crítico. Os dados evidenciam claramente a correlação entre o trabalho infantil e maior risco de evasão, justificando a necessidade de intervenções diretas e que tratassem do acesso à educação também enquanto uma questão socioeconômica. Foi nesse cenário que programas como o Bolsa Família, ao condicionar a transferência de renda às matrículas regulares e frequência assídua às escolas, mostraram-se uma ferramenta mais eficaz.

Os resultados apresentados por Glewwe e Kassouf atestam o sucesso dessa estratégia. O Bolsa Família impactou positivamente os indicadores educacionais, aumentando as matrículas, reduzindo a evasão e melhorando as taxas de promoção. O programa demonstrou ser particularmente eficaz para populações historicamente mais vulneráveis, como crianças negras, pardas e indígenas, contribuindo para reduzir disparidades raciais no acesso à escola.

Por fim, a jornada do Bolsa Escola ao Bolsa Família evidencia a evolução de uma política social que aprendeu com seus erros e equívocos iniciais. Se no princípio a ênfase estava em números, a política pública amadureceu para um modelo que, ao direcionar sua atenção para a pobreza e para as questões estruturais que afastam milhares de crianças e jovens do acesso a uma educação de qualidade, gera impactos reais e positivos na vida daqueles em posição mais vulnerável. O programa não é uma solução isolada para todos os problemas da educação brasileira – desafios como a qualidade do aprendizado e a infraestrutura escolar permanecem –, mas se consolida como um pilar necessário para garantir que o direito à educação deixe de ser um privilégio e se torne uma realidade acessível a todas as crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

DAVIES, N. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 83, n. 203-04-05, 1 dez. 2002.

GLEWWE, P.; KASSOUF, A. L. The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, v. 97, n. 2, p. 505–517, mar. 2012.

PAES, R.; PINTO, S. Trabalho infantil no Brasil rumo à erradicação. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/3ed9a613-ae80-461e-aa62-e33416535531>>.

Acesso em: 15 out. 2025.

PSICOMOTRICIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

PSYCHOMOTRICITY AND ITS INFLUENCE ON LITERACY



LIGIA MATTOS RIBEIRO DE LIMA

Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UNITALO (2013) Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de Santos – UNIMES (2015); Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação FATECE – (2016); Especialização em Psicomotricidade pelo Centro Universitário FAVENI (2022); Especialização em Gestão Escolar Centro Universitário Cabo Verde – UNICV(2024); Licenciatura em Educação Especial Centro Universitário Cabo Verde – UNICV (2024) Professora de Educação Física na Prefeitura de São Paulo (2018)

RESUMO

Este artigo mostra a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Enfatizando o corpo como um grande instrumento no processo de aprendizagem. Quando trabalhamos com o corpo, passamos a ampliar as possibilidades de ação da criança no mundo em que se relaciona e que vive. A psicomotricidade é uma associação de, entre as funções motoras e as intelectuais que vão sendo adquiridas através da maturação do organismo e de suas experiências motoras. Isso fará com que resulte, em um processo que contribui significativamente para uma capacitação global para a aprendizagem. A psicomotricidade estuda o homem, através de seu corpo em movimento em suas relações com o mundo interno e externo.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Alfabetização

ABSTRACT

This article shows the importance of psychomotricity in the development of children in the literacy process. It emphasizes the body as a great tool in the learning process. When we work with the body, we expand the possibilities for the child to act in the world in which they relate and live. Psychomotricity

is an association between motor and intellectual functions that are acquired through the maturation of the body and its motor experiences. This will result in a process that contributes significantly to global training for learning. Psychomotricity studies man through his body in movement and its relationship with the internal and external world.

Keywords: Psychomotricity; Early Childhood Education; Literacy

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Infantil, é uma das áreas educacionais cuja demanda tem aumentado cada dia mais, porém infelizmente não tem sido vista como um espaço para o início de uma construção do conhecimento e sim como apenas um lugar aonde a criança vai só para brincar e ser cuidada.

Tendo em vista a importância do aprendizado que ocorre nesse ambiente e que é nele que a criança irá se desenvolver de forma mais ampla e rica, que passamos a analisar a necessidade de atividades que tenham como enfoque o lúdico e o movimento além de priorizar a integração do cuidado e aprendizado desde o início do processo, buscando a articulação de três ferramentas: as relações afetivas, a brincadeira e o movimento.

Tal visão pedagógica tem como objetivo a concepção da criança como um ser social, histórico, que faz parte de uma cultura e que é um cidadão de direitos e deveres. A criança até os 6 anos tem um maior interesse no brincar e isso é primordial para o seu desenvolvimento global. A brincadeira estabelece as relações que irão permitir o desenvolvimento: cognitivo, afetivo, social, corporal e motor.

Enquanto brinca a criança utiliza o corpo e a mente, é onde entra a educação psicomotora; ao usá-la estamos contribuindo de forma mais significativa para a construção e produção do conhecimento da criança. A psicomotricidade utilizada na Educação Infantil contribui grandemente no desenvolvimento integral da criança e principalmente no processo de aprendizagem, através de atividades e brincadeiras que proporcionem uma maior valorização do movimento.

A educação tem uma função essencial e importante neste processo. A escola deve ser um local agradável onde a criança sinta prazer em apreender e, especialmente trabalhe a coordenação motora das mesmas. Para que ela aprenda a conhecer e valorizar o seu corpo cabe aqui salientar a necessidade de citar durante o trabalho possibilidades que busquem despertar um melhor desenvolvimento psicomotor da criança, tais como: Domínio dos movimentos gestuais do corpo, movimento com as mãos e os dedos, reconhecimento das partes do corpo, entre outros, tal trabalho resultara em uma melhor aprendizagem no processo de formação do educando.

O movimento é o objeto primo da psicomotricidade. Entende-se o significado da psicomotricidade como sendo a ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo externo e interno, isto é, a capacidade de se movimentar com intenção. Nesta pesquisa aborda-se a psicomotricidade no desenvolvimento infantil.

Falar de psicomotricidade é falar de possibilidades. Existem possibilidades em cada etapa no desenvolvimento da criança, relacionando-a uma à outra. Cada criança é única, cada ser é diferente, mas as relações de crescimento estão ligadas diretamente a afetividade, cognição e organização. Para tanto, o envolvimento desses processos é preenchido com os três conhecimentos básicos que norteiam a psicomotricidade, que são o movimento, o intelecto e o afeto, estes sim, são individuais e únicos em cada criança.

Ao professor cabe o desafio da importância em revisar sua prática e analisar se a mesma vai ao encontro das necessidades e interesse de seu aluno, possibilitando a construção do desenvolvimento das habilidades psicomotoras, que são de suma importância na vida da criança.

O conhecimento do próprio corpo e do seu funcionamento são aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos físico, motor e intelectual da criança, que se criança for bem trabalhada, principalmente em seus movimentos de lateralidade, espaço, tempo e percepção, ela estará mais bem preparada para atuar na sociedade, também se percebeu que através das atividades motoras obtêm-se resultados mais rápidos e compensatórios por parte dos educandos e assim a importância do papel da escola e do educador em todo o processo.

Sendo assim, formamos um espaço, um todo. Entendendo as relações de movimento com o meio tornará o indivíduo mais ou menos confiante e compreende-te desse espaço que vive.

A metodologia utilizada foi à pesquisa através de livros e artigos na grande maioria recentes que proporcionaram maiores conhecimentos e ideias atuais sobre o tema.

Este artigo teve o objetivo de abordar a história e o desenvolvimento da psicomotricidade, sua definição, conceitos e seu desenvolvimento, e ainda outros aspectos, como: a definição de psicomotricista e sua influência no processo de alfabetização.

A HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

Historicamente o termo "psicomotricidade" aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Só em pleno século XIX o corpo começa a ser estudado, em primeiro lugar, por neurologistas, por necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e posteriormente por psiquiatras, para a classificação de fatores patológicos. É justamente a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, a palavra psicomotricidade, no ano de 1870.

As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico. No campo patológico destaca-se a figura de Dupré (1909, *apud* Jobim; Assis, 2013), neuropsiquiatria, de fundamental importância para o âmbito psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um

possível correlato neurológico e o termo psicomotricidade, quando introduz os primeiros estudos sobre a debilidade motora nos débeis mentais.

O termo psicomotricidade foi criado por Dupré em 1905. No seu conceito ele explicou a relação entre os sintomas da psicomotricidade, que são as perturbações motoras e a localização cerebral e também estabeleceu a diferença entre a motricidade e seu aspecto negativo, a relaxação. Para ele a psicomotricidade significa a relação entre o movimento, o pensamento e a afetividade.

Para Wallon (apud, *in* Fonseca, 1996) “não é possível dissociar a ação do pensamento, sendo que a evolução do desenvolvimento da ação, simbolização e representação dá lugar à linguagem”. É através do movimento que a criança constrói a base da sua relação com as primeiras formas de linguagem e desenvolve o simbolismo, que implica uma conotação social e permite à criança criar relações sociais.

O mesmo autor ressalta também que a criança, já no início do seu desenvolvimento, estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação ao outro e a satisfação de suas necessidades. De acordo Molinari, (2002) “na fase inicial do desenvolvimento infantil, os movimentos do corpo se apresentam como instrumentos expressivos de bem-estar e mal-estar”.

Wallon (1995, p.56) “também aponta que o movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo”, o que para o autor representa que o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. E de acordo com este contexto pode-se afirmar que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas.

O 1º Congresso Brasileiro de Terapia Psicomotora de 1982, colocou que, a “Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”.

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se.

Segundo Le Boulch (1992), a Psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

Ferreira (1988, *apud* Jobim; Assis, 2013), apresenta a seguinte definição, é a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais; a atividade ou conjunto de funções psicomotoras.

Fonseca (1988) comenta que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Vayerapud Le Boulch (2001), a educação psicomotora é uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais e motores da criança, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais deve evoluir.

A psicomotricidade é, inicialmente, uma determinada organização funcional da conduta e da ação; correlatamente, é certo tipo de prática da reabilitação gestual. (CHAUZAUD, 1987).

A psicomotricidade se faz necessária para a prevenção e tratamento de problemas, a fim de conseguir o máximo do potencial dos alunos, não só motor, mas em outros aspectos da personalidade, que se inter-relacionem (LORENZON, 1995). Apesar da Psicomotricidade se desenvolver como uma prática independente no século XIX, seu nascimento ocorre no momento em que o corpo deixa de ser pura carne para transformar-se num corpo falado.

De acordo com Alves (2003), a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permitem a relação com os demais. É a integração psiquismo-motricidade.

A Psicomotricidade é uma ciência cabível em qualquer época da nossa vida. Seja na infância, adolescência, adulta ou velhice, pode-se lançar mão dessa ciência como terapia, ou simplesmente para uma melhoria. Na infância, a psicomotricidade é de vital importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estruturando-se sobre três pilares: o emocional, o motor e o cognitivo, essa ciência leva a criança a um desenvolvimento global e multidisciplinar.

O corpo é nosso universo particular. Nele nos movemos, sentimos, agimos, percebemos e descobrimos novos universos. Tudo está devidamente gravado nesse corpo, e é na infância que determinamos o que será bem gravado e o que nem tanto. A psicomotricidade auxilia esse universo em formação a se descobrir por inteiro, através de estimulação e exploração concreta do mundo.

Aprender, movimentar, sentir esse universo e partilhar com outros, será determinante na estruturação desse sujeito que se forma. Na adolescência começamos uma nova fase da nossa vida. Um novo nascimento se dá, isto é, depois do nascimento biológico (dependente e em formação do aparelho psíquico), temos o nascimento para a vida em sociedade. Novos conflitos aparecem, tais como: perda do corpo infantil; perda da identidade infantil; perda dos pais infantis. É hora de ser adulto, mas ainda se sente criança, ou vice-versa. Todos esses conflitos interiores vão criar uma desorganização e transformação na imagem corporal, levando-nos a uma nova identidade.

O QUE É A PSICOMOTRICIDADE E COMO ELA ATUA

A Psicomotricidade se mostra um apoio importante para a assimilação dessa nova fase. Agindo na aceitação dessa nova imagem, através da aprendizagem da relação, observação de si mesmo, consciência de quem somos e o que queremos, ela nos leva a nos reestruturar. Então aquele nosso universo, apesar de já conhecido, aparece, onde o concreto infantil dá lugar à subjetividade do adulto.

A psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento das aquisições afetivas, cognitivas e orgânicas. Três conhecimentos básicos substanciam esse processo: o movimento, o intelecto e o afeto. Compreender esses processos direciona o olhar para a criança num todo, visando contribuir para o entendimento desses três conhecimentos.

São conhecimentos básicos relacionados à psicomotricidade: o movimento, o intelecto e o afeto.

O movimento, segundo dicionário Cegalla (2005), “movimento é o deslocamento de um corpo, ou parte dele, no espaço; série de atividades organizadas com um fim comum; atividade, ação”.

Fonseca (1988) define que: “O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo”.

Para abordar o primeiro conhecimento básico é necessário citar Wallon (1971), que fundamenta os estágios da criança e foca no estágio inicial, o movimento. Wallon define a criança em seu primeiro estágio de desenvolvimento como um ser que expressa à emoção no seu corpo e a emoção antecede a cognitividade, defendida por Piaget. O movimento segundo Wallon não é entendido apenas como desenvolvimento a partir do fisiológico é também uma forma de relação com o meio. O movimento tem ação direta sobre o meio, relacionando-se intrinsecamente com o afetivo.

“O movimento humano é a parte mais ampla e significativa do comportamento do ser humano”. “É obtido através de três fatores básicos: os músculos, a emoção e os nervos, formados por um sistema de sinalizações que lhes permitem atuar de forma coordenada” (BARROS & NEDIALCOVA, 1999:, p.3).

O movimento no desenvolvimento infantil tem uma função fundamental, principalmente nos primeiros estágios da criança onde esta não adquiriu a linguagem falada ainda. O movimento tem a função de *comunicação*. É através do movimento que a criança expressa suas sensações e manifesta o contato com o mundo ao seu redor.

Entende-se por comunicação o ato ou ação de comunicar-se, esta dada através de gesticulação, expressando assim seus desejos, vontades e sentimentos. As necessidades físicas ou psíquicas são expressas através do movimento, essa, portanto, é a primeira forma de comunicação antes do desenvolvimento da linguagem. Essa comunicação através do movimento é definida por Wallon como comunicação emocional. A necessidade da criança de se expressar faz com que a postura corporal demonstre seu estado orgânico ou emocional.

O intelecto, segundo Aurélio (2004) define intelecto como inteligência, e inteligência como faculdade ou capacidade de aprender, apreender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade, destreza mental; agudeza, perspicácia.

O processo de cognição leva ao desenvolvimento do intelecto, isto é, quanto mais aquisição do conhecimento, maior a maturação do processo intelectual. Neste segundo conhecimento básico

tem-se como base de fundamentação Piaget. De acordo com Piaget, a aprendizagem é decorrência do desenvolvimento cognitivo, vinculado por sua vez, à maturação biológica e a qualidade dos desafios do meio.

O intelecto está relacionado ao cognitivo, que faz relação com o movimento para se estabelecer a comunicação com o meio. Voltando ao primeiro conhecimento básico com referência a comunicação, Wallon define que a maturação e aprendizagem – processo de desenvolvimento do intelecto – estão condicionadas pela *riqueza* do intercâmbio emocional e da comunicação com o outro.

O afeto é definido como afeição, carinho, atenção, simpatia. As aquisições afetivas vêm completar os conhecimentos básicos. A ação é impulsionada pela emoção.

“Emoção é a referência a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes” (GOLEMAN, 1996, p. 34).

Todos os movimentos, gestos, mímicas são expressos pela emoção, indicando uma pré-linguagem. A criança associa novos significados e percepções as suas ações a sua consciência e a sua cognição, possibilitando o desenvolvimento da afetividade e consequentemente da inteligência.

A afetividade tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, existem dois fatores das quais a afetividade é dependente: o orgânico e o social.

“[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (WALLON, 1971, p. 34)

O aspecto afetivo por si só não pode modificar as estruturas cognitivas, mas pode influenciar as estruturas a se modificar. No processo de ensino-aprendizagem, o aspecto afetivo é de grande importância para compreender que cada criança é única, tanto no desenvolvimento afetivo, quanto no cognitivo.

Afetividade é um termo que usamos para identificar um domínio funcional, este por sua vez, de acordo com Wallon (1971), são quatro: o ato motor; o conhecimento; a afetividade e a pessoa. São eles que dão uma determinada direção ao desenvolvimento e no decurso da vida humana, cada um desses domínios tem seu próprio campo de ação e organização, mas mantém em relação com os demais uma espécie de mecanismo interfuncional.

A criança, no decorrer de seu desenvolvimento, estabelece diferentes níveis de relacionamento, a partir dessas relações, também modifica suas sensações em relação à afetividade.

Intrinsecamente, todos os três conhecimentos básicos estão ligados. É através do movimento, que a criança expressa suas emoções, e através das emoções em relação com o meio que ela desenvolve sua cognição.

Considera-se a emoção altamente orgânica, pois é a partir das reações fisiológicas da criança, que as emoções são expressas. Estas fazem modificar as reações do organismo, como mudanças no batimento cardíaco, sensações corporais, entre outros. A emoção faz com que a criança se relacione com o meio e passa a se conhecer melhor.

Portanto, é necessário considerar de forma integrada os três conhecimentos básicos, entendendo que o desenvolvimento da afetividade vai influenciar diretamente no desenvolvimento do cognitivo da criança.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil não é preocupação muito antiga; durante muito tempo o papel das escolas que atendiam crianças de 0 a 5 anos era de caráter apenas assistencialista; hoje quebramos o paradigma de que nessa faixa etária elas vão à escola somente para “brincar”. E entendemos que a função de brincar é também um processo educativo para novas descobertas cognitivas e de importância na relação que a criança estabelece com os objetos e com os grupos.

O atendimento institucional à criança no Brasil e no mundo mostra, ao longo de sua história, concepções diferentes sobre sua finalidade social e formadora. A criança é um indivíduo dotado de capacidades e que necessita de um ambiente favorável, estável, acolhedor e construtivo para se desenvolver. Como nem sempre a vivência familiar favorece esses elementos, é dever da escola oportunizá-las nas melhores condições possíveis.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, dever do Estado e direito da criança (Art. 208, inciso IV). Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o MEC, a fim de orientar as escolas, elaborou em 1998 o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998, volume 3, p. 23). Nele está:

Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Entendendo a importância da pré-escola como etapa anterior ao Ensino Fundamental de grande relevância no desenvolvimento da criança e para as aquisições de aprendizagens futuras, a LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 2013, alterou o seu Art. 6º, obrigando pais e responsáveis a matricular a criança na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade.

Nesses novos tempos, o desafio é estimular a criança na Educação Infantil sem perder a ludicidade, levando à criança atividades adequadas e prazerosas, respeitando sempre as características individuais. A Educação Infantil tem como propósito o desenvolvimento integral da criança, numa linguagem que consente que as crianças ajam sobre o físico. Por isso, é de extrema importância a abordagem da Psicomotricidade nessa etapa do desenvolvimento infantil, possibilitando que ela compreenda o seu corpo e as maneiras de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço.

Segundo Freire (1989, p. 20), o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal.

Atualmente, é bastante comum nas pré-escolas brasileiras a “preparação para a prontidão”, que seria um treinamento, antecipação, aceleração ou preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental. Kramer (2007, p. 25) afirma:

Por não levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional e por terem uma concepção da criança apenas como “futuro adulto” é que tais estratégias se voltam apenas à preparação.

Nessa perspectiva, muitas escolas de Educação Infantil não dão a devida importância para a estruturação do desenvolvimento psicomotor, que é a base determinante para a aquisição das novas aprendizagens dentro e fora da escola.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O material de Leite (2008) sobre a psicomotricidade coloca que as maneiras que os elementos da psicomotricidade são desenvolvidos na criança se tornam as bases e apoios para a aprendizagem escolar, acrescenta ainda que a criança ao nascer, não possui as noções de esquema corporal de espaço e de tempo, sendo necessário e de grande importância este desenvolvimento psicomotor antes do início de sua vida escolar, pois, estes elementos são fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola.

Caso ocorram dificuldades na aprendizagem, esta deve ser investigada, e segundo Oliveira (1997) são vários os motivos que levam a estas dificuldades, podendo ser algo muito sério, como uma incapacidade intelectual ou adaptações ou algo mais simples, que quando não são sanadas, geraram nas crianças alguns obstáculos para a aprendizagem significativa.

Nas escolas e principalmente na Educação infantil, segundo aponta os autores estudados, a reeducação motora trará maiores benefícios e será mais bem trabalhada quando for utilizada através de atividades lúdicas, pois a criança faz parte da cultura do brincar. Benjamim (1994) coloca que todo costume ou modo de ser é incorporado na vida da criança como jogo, divertimento e brincadeira.

Para Alves (2003) na educação infantil dá-se o início da exploração do mundo, das sensações e emoções, sendo está manifestada com maior vigor e intensidade, ampliando estas vivências com movimentos mais elaborados. Este é o período que a criança está construindo sua imagem corporal, fase de descoberta do seu corpo e do corpo do outro, sendo essenciais e necessárias as atividades psicomotoras na construção corpórea. Através da brincadeira a criança passa a explorar o espaço, conseguindo uma organização dos aspectos motor, sensorial e emocional, possibilitando a ela, uma visão maior de conhecimentos de mundo.

Wajskop (1999, p. 32) estabelece que “Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas”. Segundo o Ministério da Educação e do Desporto (1998) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil trás objetivos, conteúdos, bem como, orientações didáticas para os profissionais que trabalham com criança de zero a seis anos, onde destacam a importância do brincar na construção do conhecimento, colocando que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 27).

Através do brinquedo a criança aprende a agir, sendo ele uma fonte de motivação, para Vygotsky (1989, p.109) o brinquedo é uma grande influência no desenvolvimento psicomotor da criança.

Para Wajskop (1995) o jogo didático, a recreação e a brincadeira são de suma importância, mas a brincadeira possui outra função muito importante que os demais não possuem que é o exercício do faz de conta, para a autora, um bom trabalho pedagógico na escola no desenvolvimento motor consiste em permitir a criança, primeiramente o brincar, só depois dar início as atividades de conteúdo instrumentais. O papel do professor é resgatar o prazer de brincar, e para que isso ocorra, é necessário por parte do profissional sempre estar atento às brincadeiras, observando e registrando como se faz, a fim de conhecer o seu aluno e os seus interesses, a sua maneira de ser, o seu comportamento individual e grupal.

Conforme Ajuriaguerra (1988) expõe é por meio do corpo que se origina todo o conhecimento, meio de comunicação e relação com o mundo ao redor. Desse modo, é necessário descobrir os benefícios que as brincadeiras, os jogos e as recreações proporcionam a saúde física e mental, permitindo assim alcançar um espaço de expressividade. Existem diversas atividades ou exercícios que podem ser feitos de forma lúdicas e que servem como reeducação para diferentes tipos perturbação, que auxiliam a melhorá-lo, visando à reeducação psicomotora.

O movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento.

A partir deste conceito e através da nossa prática no contexto escolar, consideramos que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que nos auxilia a promover preventivos e de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Assunção & Coelho (1997, p.108) a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”.

Além disso, possui uma dupla finalidade: “assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano”. Os movimentos expressam o que sentimos, nossos pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas em nosso inconsciente. Estrutura o corpo com uma atitude positiva de si mesma e dos outros, a fim de preservar a eficiência física e psicológica, desenvolvendo o esquema corporal e apresentando uma variedade de movimentos.

Através da ação sobre o meio físico com o meio social e da interação como ambiente social, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. É um processo complexo, em que a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz nele transformações qualitativas. Para tanto desenvolvimento envolve aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual.

O professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado. Diante disso, percebe-se a importância do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo. De acordo com Assunção & Coelho (1997, p 108) a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência.

As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras. Diante desta visão, as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios como quais fará grande parte dos seus contatos sociais. Portanto, a educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa, onde a criança se confronta com o meio. A educação proveniente dos pais e do âmbito escolar, não tem a finalidade de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim permite exercer uma função de ajustamento individual ou em grupo.

As atividades desenvolvidas no grupo favorecem a integração e a socialização das crianças com o grupo, portanto propicia o desenvolvimento tanto psíquico como motor. Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de utilização (danças, jogos, esportes...), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico. Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes uma das outras e cada fase exige atividades propícias para cada determinada faixa etária. Para o corpo desenvolver suas funcionalidades é necessário um bom desenvolvimento psicomotor. Segundo Fonseca (1995), sete fatores que norteiam o desenvolvimento psicomotor:

- **Tonicidade:** É a que indica o tônus muscular, exerce um papel de suma importância no desenvolvimento motor da criança. Ela garante, além das atitudes, todos os sentidos de postura, mímicas e emoções de onde vêm as atividades motoras.
- **Equilíbrio:** O equilíbrio é o conjunto estático das aptidões. Abrange o controle postural e de locomoção. Esse equilíbrio estático caracteriza-se pelo tipo de equilíbrio conseguido em certa posição. Já o equilíbrio dinâmico é aquele que se consegue por um corpo em movimento.
- **Lateralidade:** A lateralidade do corpo se refere na dominância lateral da mão, olho e pé, capacitando o indivíduo a desenvolver as aptidões adquiridas. A lateralidade manual surge geralmente no fim dos doze meses de vida e no início do segundo ano, mas vai firmar seu estabelecimento físico por volta dos quatro ou cinco anos de idade.
- **Noção corporal:** Trata-se da noção da personalidade da criança, ou de sua formação. É o momento em que o indivíduo toma consciência do seu corpo, separando-o por partes e cuidando mais do aspecto estático. Nesse momento também a criança percebe que por intermédio do corpo há algumas possibilidades de se expressar.
- **Estruturação espaço-temporal:** Em função da lateralidade e da noção corporal forma-se a estruturação do espaço temporal. A partir da motricidade e das múltiplas relações com o meio e com os fatores citados que se desenvolve a consciência espacial. A criança passa a conhecer seu próprio corpo tomando consciência de lugar e espaço.
- **Praxia global:** É a capacidade de realizar movimentos voluntários pré-estabelecidos com a intencionalidade de alcançar um objetivo.

- **Praxia fina:** É a relativa compreensão de todas as tarefas motoras finas. Tem relação com os movimentos de olhos e mãos.

A psicomotricidade precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual do aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação.

Os estímulos dados à criança na fase da educação infantil possibilitam maior integração da mesma ao meio, favorecendo a adaptação. É importante que a criança tenha contato com atividades dinâmicas, como jogos, brincadeiras, que contribua para seu desenvolvimento psicomotor.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE

Ao conceituar o processo de alfabetização, não podemos nos limitar apenas à distinção, à aquisição e à compreensão de letras, fonemas e o conjunto de palavras para se alcançar um processo significativo. É preciso que a psicomotricidade, que é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização, seja aplicada junto às técnicas de alfabetizar.

A alfabetização só alcança um processo positivo e de resultados a partir do momento que o professor interioriza a compreensão de que a linguagem e a psicomotricidade estão e são interligadas e que as duas juntas compreendem o processo de alfabetização.

Colocar o desenvolvimento psicomotor como prioridade e como base para um trabalho significativo e expressivo na alfabetização norteará o mesmo com relação à organização da sua prática, favorecendo o ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

Desenvolver algumas habilidades psicomotoras que mantêm correlação com a escrita, como compreender os símbolos, a discriminação das formas e das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade da palavra e a organização da página escrita são saberes necessários para o processo de alfabetização.

Os principais aspectos psicomotores necessários para o processo de alfabetização são as bases psicomotoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

A coordenação global, de acordo com Oliveira (2009) “leva a criança a adquirir condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente”, ou seja, se a criança conseguir acompanhar uma atividade física com movimentos associados e dissociados e se apresentar certo ritmo e equilíbrio, ela já possui uma coordenação global satisfatória.

A coordenação motora fina ou óculo-manual diz respeito à habilidade manual, que é a capacidade de manusear diferentes objetos de diversos formatos. Para Boato (2007) “é o trabalho ordenado de grupos musculares para executar uma tarefa que exija precisão e refinamento”. Mas somente a coordenação motora fina não é suficiente; é preciso que o aluno tenha controle ocular, isto

é, a visão acompanhar os movimentos das mãos e isto é chamado de coordenação óculo-manual ou viso motor.

O esquema corporal é a consciência do próprio corpo, e para o um bom desenvolvimento é preciso que a criança conheça e compreenda seu corpo para melhor controlá-lo. O domínio corporal é o primeiro elemento do comportamento, é por meio do movimento dinâmico que a criança consegue o controle do corpo e a percepção espacial. Se o esquema corporal for mal definido pode apresentar lentidão, coordenação motora psicomotora deficiente e insegurança na relação com o outro.

A estruturação espacial permite nos situarmos no meio em que vivemos, e a construção mental da relação dos objetos que estão em seu meio com o seu movimento. Para Oliveira (2009) “quando a criança consegue se orientar em seu meio ambiente, ela estará mais capacitada a assimilar a orientação espacial do papel”.

Pode-se dizer que quando a criança aprende noção de dentro, fora, alto, baixo, longe e perto ela atingiu a etapa da orientação espacial. E se esta não for bem trabalhada a criança apresentará dificuldades em discriminar a direção das letras e os números como: “p-b, b-d, 6-9 n-u” entre outros.

Estruturação temporal é uma das mais difíceis habilidades para se trabalhar na educação infantil, pois a criança ainda não consegue distinguir o tempo real do ficcional. Mas se a criança não tiver uma boa orientação espacial ela não compreenderá os intervalos de tempo, os espaços existentes entre as palavras apresentará dificuldades com esquerda-direita, além de apresentar dificuldades em matemática.

A discriminação visual e auditiva, segundo Andrade (1999), “é a capacidade de ver e diferenciar duas figuras ou objetos quando suas diferenças são mínimas”, uma criança que apresenta essa dificuldade ou que não tem essa habilidade desenvolvida pode apresentar dificuldades na discriminação visual nas letras simétricas como *b, d, n, u, p, q*, não percebem detalhes internos nas palavras e por isso se atrapalham como *preto* e *prato*.

PSICOMOTRICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento do corpo possui papel fundamental no processo educacional, não somente para o processo de alfabetização como nos referimos, mas contempla as diferentes áreas da educação. Há alguns profissionais da educação que diz não acreditar que o corpo e o movimento interfiram em processos de aprendizagem, outros dizem ser fundamental este desenvolvimento paralelo. Percebemos isso com a disposição do espaço na sala de aula e o método como as aulas são ministradas. O corpo e o movimento possuem um papel fundamental no desenvolvimento integral do sujeito, mas as visões educacionais caminham em outra direção. Sabemos que o desenvolvimento corporal e motor são muito importantes para a aprendizagem. No entanto, as ações educativas geralmente apontam outra direção. A escola tem tratado o corpo como uma mala que carrega o cérebro e o movimento como um simples acessório

Quando as crianças estão na Educação Infantil, o movimento corporal está sempre presente nas ações educacionais. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior

controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. No Ensino Fundamental as atividades corporais vão perdendo espaço com o passar dos anos. Ao ingressarem no primeiro ano as crianças já começam a viver em um novo ambiente: cadernos, cópias do quadro-negro, enfim, rotinas e responsabilidades que não faziam parte de seu cotidiano escolar. Começa agora uma longa jornada em busca do desenvolvimento do processo de alfabetização, mas, cabe ao professor tornar este processo significativo e proveitoso.

Alfabetização no sentido restrito da palavra é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é a ação de ensinar ou o resultado de aprender o código alfabético, relação entre letras e sons. Freire proporcionou um dos poucos modelos práticos emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical da alfabetização e da pedagogia.

Para Freire a alfabetização é: “uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro” (FREIRE, 1921, p.07).

Partindo dessa perspectiva a alfabetização não é vista como meramente uma habilidade técnica a ser adquirida, mas sim, um fundamento necessário à ação cultural para a liberdade. Ainda na visão Freiriana, podemos perceber a alfabetização como um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla.

A alfabetização então é vista como algo assustador e difícil por professores. Do ponto de vista de quem alfabetiza as teorias e os métodos de alfabetização ensinada nos cursos normais e nas faculdades nem sempre respondem às questões cruciais da prática. Por isso, devemos transformar a alfabetização em algo prazeroso e estimulante e não reproduzi-la como método, acarretando às vezes, fracassos e sofrimentos. Por esse motivo encontramos uma nova perspectiva que engloba a alfabetização e o desenvolvimento do sujeito, o letramento.

O letramento e a alfabetização são termos usados pelos professores unidos como se fossem conceitos únicos. Segundo Soares “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se pressupõe e frequentemente se confundem”. (SOARES, 2003, p.05).

Isso não é bom, pois os processos de alfabetizar e letrar são, embora interligados, específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, como já citado acima, e letrar é familiarizar o sujeito com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Compreendida a partir de seu significado social e político, a aquisição linguística, ganha outro status no discurso pedagógico porque o desafio que hoje se coloca à construção da sociedade democrática ultrapassa a dimensão técnica do ensinar as letras, as sílabas e as palavras. Quando grande parte da população fica à margem do mundo letrado e os homens são impedidos de se constituírem enquanto sujeitos, há que considerar a exclusão social, um processo nem sempre evidentes pela sutileza de seus mecanismos constituídos dentro e fora da escola. Então letrar é trazer

aos sujeitos consequências sociais e políticas, fazendo com que está se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação.

Para Carvalho ser letrado é: “[...] alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

As dificuldades das crianças no início do processo de aprendizagem de linguagem escrita podem ser bastante grandes, ainda que apresente um perfil normal de desenvolvimento. Um dos fatores da dificuldade não se relaciona somente com o fato das crianças desconhecerem para que serve a língua, como ela funciona, mas também, pelo fato de não possuírem habilidades psicomotoras bem desenvolvidas.

A psicomotricidade então é a ciência que tem como objeto o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, estuda o desenvolvimento das habilidades motoras e psicológicas. Antigamente não havia estudos direcionados a essa área, por isso a análise e o estudo com relação ao movimento humano eram direcionados ao âmbito físico e motores, a partir da década de 60 este assunto começou a ser pesquisado no meio acadêmico. Sendo assim o desenvolvimento motor e corporal passaram a serem estudos como parte do desenvolvimento global da criança, dando à psicomotricidade o papel de integrar ao corpo e movimento aspectos psíquicos e sociais, visando o desenvolvimento integral do indivíduo.

O trabalho com a psicomotricidade contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade e movimento das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a alfabetização do educando. Em seu trabalho Gomes (1998) apresenta muitas questões sobre as causas da dificuldade na aprendizagem de alguns alunos, sendo que muitas vezes, essas decorrem de dificuldades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

A psicomotricidade como trabalho pedagógico enfocando no desenvolvimento psicomotor da criança, e sua relação com a alfabetização para que assim se diminua a dificuldade de aprendizagem. As crianças que não possuem aulas de educação física direcionadas, sempre brincam livremente.

Concebe a psicomotricidade como algo essencial para as crianças chegarem à primeira série com maturidade, trabalha esta dissociada do contexto da aula e com atividades repetitivas. A alfabetização é algo que não valoriza muito, pois acredita ser compromisso da primeira série, exaltando em suas aulas hábitos e atitudes como ponto chave.

ATIVIDADES PSICOMOTORAS

O movimento permite a criança explorar o seu mundo exterior, sendo fundamental para o seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional, por isso a necessidade de proporcionar maior espaço para as atividades livres, permitindo à criança desenvolver-se e elaborar espontaneamente os

conflitos do crescimento. Neste espaço a criança teria um encontro consigo mesma, por meio de atividades psicomotoras livres, jogos e brincadeiras.

Dentro da sala, em muitos momentos, nos deparamos com um aluno que escreve com muita força que chega rasgar o papel, ou escreve tão claro que temos dificuldade para enxergar. Alguns alunos apresentam uma postura totalmente errada ao se sentar, ou não conseguem pegar no lápis de maneira adequada apresentando a letra feia e ilegível. Podemos citar outras características como dificuldade em discernir esquerda e direita, pular letras quando escrevem ou estão lendo, demorar muito para realizar determinada tarefa, tendo dificuldade de se concentrar e entender ordens. O manuseio da tesoura é precário ou às vezes nem acontece.

Fora da sala de aula, as crianças esbarram e derrubam objetos à sua volta, caem sem nenhum motivo aparente, e em algumas situações apresentam resistência em participar de atividades como jogos e recreação com outras crianças. Com isso e diante dessa realidade alguns professores têm a atitude de taxar essas crianças como tendo problemas de aprendizagem.

Por isso, é importante esclarecer aqui a diferença entre algumas terminologias usadas pelos professores para diagnosticar os problemas apresentados pelos alunos e que em algumas circunstâncias podem gerar equívocos se não estiverem bem definidos.

Costa (2007) define e esclarece a diferença entre distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem. Ela diz que “distúrbios de aprendizagem estão mais ligados a fatores orgânicos como psiconeurológicos, mentais ou psicológicos”.

Problemas de aprendizagem estão mais ligados às questões emocionais, sociais e familiares. Enquanto que dificuldades de aprendizagem se relacionam ao processo de aprendizado normal e podem ser decorrentes de oscilações que marcam as diferentes etapas do desenvolvimento, mas podem ter como causa uma inadaptação a uma metodologia, ou a uma relação mal estabelecida com a escola ou o professor.

A estruturação espacial se desenvolve com a aquisição de noções de situações (dentro, fora, longe, perto), de tamanho (grosso, fino, pequeno, médio, grande), de posição (em pé, deitado, sentado, agachado), de movimento (levantar, abaixar, puxar, cobrar, subir, descer), de formas (círculo, quadrado, triângulo), de quantidade (cheio, vazio, pouco, muito), de superfícies e de volumes.

As atividades para o trabalho de noção espacial ficam por conta de brincadeiras que envolvem o corpo como, por exemplo, andar pela sala explorando o ambiente, montar quebra-cabeça, jogar amarelinha, equilibrar-se no meio fio, andar sobre linhas, etc. As atividades relacionadas à lateralidade auxiliam na organização do caderno e da escrita da letra, a lateralidade diz respeito à percepção dos lados direito e esquerdo. Os exercícios fono articulatórios como, por exemplo, fazer caretas, jogar beijinhos, assoprar apitos e olhos de sogra, fazer bolhas de sabão, dentre outras, contribuem significativamente no desenvolvimento da linguagem.

São muitas as formas de se trabalhar a psicomotricidade para que ela se torne importante no método de alfabetizar, e ajude a prevenir problemas maiores. Assim temos brincadeiras como

carrinho de mão, pedalar pernas, andar descalça sobre areia, no tapete, em cascas de ovo cobrindo-as com um plástico fino para não machucar os pés, andar de joelhos, apanhar com a boca uma bala dependurada, fazer bolinhas com massa de modelar, parar de correr ao toque do apito, entre outros. Essas atividades estimulam a criança a trabalhar e a perceber seu corpo interna e externamente, o que lhe proporcionará consciência de como ele é e como funciona, o que garante uma preparação para a alfabetização.

Exercícios de coordenação tais como dinâmicas de levantar os braços e, juntamente, o joelho direito e depois trocar. Pular de um pé só, imitar um ritmo pré-estabelecido pelo professor, jogos cantados onde as crianças de duas em duas batem as mãos, abotoar e desabotoar, enfiar miçangas ou pular de um pé só, colocar um objeto que não role em um pé da criança e pedir para andar sem deixar cair, jogar amarelinha. São exercícios que propiciam uma boa coordenação motora além de garantir um refinamento do equilíbrio dinâmico.

Jogar dados, amassar bolinhas de papel, correr dominando a bola passando por obstáculos no percurso previamente determinado, por um bambolê no chão e pedir para que a criança ande nas bordas, pule de um pé só para fora do círculo, com os dois pés pulem para dentro. Atividades de orientação tipo seguir um trajeto, discriminação visual, memória perceptiva, completar o que está faltando, ordem e sucessão, duração de tempo, ritmos. São exercícios importantes para a escrita, mas nem sempre estão amadurecidos e sistematizados pelas crianças.

Essas habilidades não necessitam ser desenvolvidas somente nas aulas de Educação Física e de Musicalização, é possível realizar essas práticas dentro da sala de aula, incentivando os alunos a praticarem na hora da entrada e do intervalo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o desenvolvimento infantil, independente da teoria relacionada a ele, tem como pontos principais o movimento, o afeto e o intelecto, o que remete diretamente a psicomotricidade. As etapas do desenvolvimento infantil se dão pelo contato com o meio relacionando o corpo com o ambiente. Para o corpo desenvolver suas funcionalidades é necessário um bom desenvolvimento psicomotor.

A escola deve garantir um apoio a “todas” as crianças sem nenhum tipo de seleção, proporcionado à aprendizagem um caráter lúdico e emocional que será à base do sucesso de sua aprendizagem e todo seu conhecimento cultural.

Compreende-se que as dificuldades de aprendizagens escolares estão na dificuldade da escola de alfabetizar todos os sujeitos, de respeitar a diversidade de saberes de cada indivíduo.

Ao se trabalhar lucidamente na aprendizagem de forma significativa, verifica-se a melhora no nível de compreensão. A prática psicomotora deve ser rotina nas escolas do maternal, auxiliando e melhorando a organização do esquema corporal, aumentando a possibilidade uma vida de qualidade. Ao inibir o movimento espontâneo, ela passa não exercer sua total ação no mundo, restringindo-se ao seu pequeno núcleo. É importante pontuar que, a psicomotricidade no desenvolvimento infantil

contribui para melhor coordenação motora, tarefas de praxia global e praxia fina, também como para a aprendizagem ajudando nas atividades de leitura, escrita, concentração, raciocínio lógico.

A relação que a criança tem como meio em que vive se bem estimulado passa a ser mais intensa, possibilitando a criança de conhecer-se melhor e compreender o mundo que a rodeia.

Considera-se com essas colocações, que o objetivo geral dessa pesquisa foi alcançado, visto que foi possível conhecer a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil.

Através de atividades psicomotoras, o educando terá melhor desenvolvimento, que virá somar em sua aprendizagem, conforme estão descritas no trabalho e em anexo, várias atividades que podem ser trabalhadas; sendo o ser humano um ser único e individual, parte principal do processo, deve ser trabalhada com várias atividades psicomotoras que venham auxiliá-lo em seu desenvolvimento; a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, todos os agentes são responsáveis para a boa formação do indivíduo, nela deve ter um espaço adequado para a realização de atividades, bem como materiais necessários para cada atividade.

Com base neste contexto, podemos perceber a importância que a psicomotricidade tem em relação ao desenvolvimento e a construção do aprendizado na educação infantil, pois através do movimento corporal, a criança passa a se conhecer e descobrir o mundo que a rodeia de forma mais significativa. Além disso, o desenvolvimento psicomotor contribui para a prevenção que podem vir ocorrer durante a aprendizagem. Podemos assim afirmar, então, que atividades psicomotoras, são essenciais na vida das pessoas, pois ela faz a interação entre o corpo, espírito, a energia e a afetividade, trabalhando tanto o individual como o coletivo, visando assim à construção e formação global do ser humano.

Cabe aos profissionais buscarem uma substituição de um ensino baseado quase exclusivamente no desenvolvimento de funções intelectuais, por um ensino que visa o desenvolvimento do autoconhecimento e de competências pessoais e interpessoais facilitadoras de uma (auto) regulação emocional que contribua para o desenvolvimento da psicomotricidade. Portanto, sempre será necessário constituir um ambiente no qual a psicomotricidade não seja coibida, mas sim estimulada, difundida e ampliada.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. de. A Escrita Infantil: Evolução e Dificuldades. Iria Maria R. de Castro Silva (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens. 3ª ed. Petrópolis, RJ, Ed.Vozes,2000.
- ALVES, F. Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003
- CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar. Ed. Vozes. São Paulo. 2005.
- CHAUZAUD, J. Introdução à psicomotricidade. São Paulo: Manole, 1987.

- COSTALLAT, Dalila Molina de. *Psicomotricidade: A coordenação viso motora e dinâmica manual da criança infradora, método de avaliação e exercitação básica*. Trad. De Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre, Globo, 1973.
- COSTE, Jean-Claude. *A psicomotricidade*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do Mundo e Leitura da Palavra*. Ed. Paz e Terra. São Paulo; 1921.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar, escrever e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo. Ed. Moderna, 1996.
- HAETINGER, Max G. *O universo criativo da criança*. Ed. Criar; 3ª edição; 2005
- GOMES, J.D.G. *Construção de Coordenadas Espaciais, Psicomotricidade e Desempenho Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1998.
- LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Trad. Por Ana Guardiola Brizolara. 7ª edição. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.
- LORENZON, Agnes Michele Marie Delobel. *Psicomotricidade: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Edições Est, 1995.
- MORA, E. *Psicopedagogia infanto-adolescente*. São Paulo: Grupo Cultural, 2007.
- OLIVEIRA, G. *Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com Dificuldade em Leitura e Escrita*. FE-Unicamp. Tese De Doutorado; 1992.
- NASCIMENTO, Lúcia S e MACHADO, M. Therezinha C. *Psicomotricidade e Aprendizagem*; 2º Ed. Rio de Janeiro: Enelivros; 1986.
- SBP. *SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE*. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em: agosto 2024.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL DOCENTE: DESACELERAR PARA CUIDAR NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO



EMOTIONAL EDUCATION AND TEACHER MENTAL HEALTH: SLOWING DOWN TO CARE IN THE CONTEMPORARY SCHOOL CONTEXT

LÍVIA ARILA CORADELLO

Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de São Paulo (USP) (2011); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2013); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Paulo Nogueira Filho, da Rede Municipal de São Paulo

RESUMO

A docência, mais do que uma profissão, é um ato de entrega, escuta e mediação. Contudo, as transformações sociais e tecnológicas vêm impondo um ritmo acelerado e uma carga emocional crescente ao trabalho dos professores. A pandemia de Covid-19 intensificou o cenário de sobrecarga e fragilidade emocional, evidenciando a urgência de se discutir o bem-estar docente e a educação emocional como práticas de cuidado. Este artigo analisa as relações entre educação emocional, saúde mental e o fenômeno da aceleração escolar contemporânea. A partir de autores como Goleman (2006), Coelho (2012), Veiga Branco (2005), Freire (1996), Damásio (1995) e Prazeres (2022), além dos recentes relatórios TALIS (2024) e Síntese de Evidências sobre Saúde Mental no Contexto Escolar (2024), busca-se compreender como o autoconhecimento, a psicoeducação e uma cultura de desaceleração podem contribuir para o equilíbrio emocional e a humanização da prática docente. Conclui-se que promover a saúde mental dos professores implica ressignificar tempos, espaços e vínculos na escola, cultivando uma educação mais sensível e acolhedora.

Palavras-chave: Educação emocional; Saúde mental; Docência; Aceleração escolar; Psicoeducação.

ABSTRACT

Teaching, more than a profession, is an act of dedication, listening, and mediation. However, social and technological transformations have imposed an accelerated pace and a growing emotional burden on teachers' work. The Covid-19 pandemic has intensified the scenario of overload and emotional fragility, highlighting the urgency of discussing teacher well-being and emotional education as practices of care. This article analyzes the relationships between emotional education, mental health, and the phenomenon of contemporary school acceleration. Based on authors such as Goleman (2006), Coelho (2012), Veiga Branco (2005), Freire (1996), Damásio (1995), and Prazeres (2022), in addition to recent reports by TALIS (2024) and Síntese de Evidências sobre Saúde Mental no Contexto Escolar (2024), we seek to understand how self-knowledge, psychoeducation, and a culture of deceleration can contribute to emotional balance and the humanization of teaching practice. It is concluded that promoting teachers' mental health involves reframing time, space, and relationships in schools, cultivating a more sensitive and welcoming education.

Keywords: Emotional education; Mental health; Teaching; School acceleration; Psychoeducation.

INTRODUÇÃO

Ser professor é conviver diariamente com o outro e com as múltiplas dimensões da vida humana — cognitiva, afetiva, social e cultural. Essa convivência, marcada por afetos, conflitos e expectativas, exige do educador não apenas preparo técnico, mas uma complexa competência emocional que lhe permita lidar com as próprias emoções e com as de seus alunos. O ato de ensinar exige empatia, escuta e equilíbrio. No entanto, o exercício da docência tornou-se um desafio emocionalmente exigente.

O cenário educacional brasileiro tem revelado, de forma crescente, sinais de esgotamento entre os profissionais da educação. De acordo com o Relatório TALIS (2024), mais de 60% dos professores afirmam sentir-se frequentemente cansados emocionalmente, enquanto 45% relatam dificuldades em manter o equilíbrio entre vida pessoal e trabalho. Esses números não expressam apenas a sobrecarga de tarefas, mas denunciam um sistema educacional que, muitas vezes, negligência as dimensões humanas e afetivas do ensino. O docente é cobrado a ser gestor, mediador, psicólogo, tecnólogo e pesquisador — funções que, somadas, podem conduzir ao desgaste e à perda de sentido na prática pedagógica.

A Síntese de Evidências sobre Saúde Mental no Contexto Escolar (2024) reforça essa constatação, ao apontar que o sofrimento docente tem origem não apenas nas condições objetivas de trabalho — como baixos salários e infraestrutura precária —, mas também na falta de reconhecimento simbólico e emocional do papel do professor na sociedade. Em um ambiente marcado pelas demandas de desempenho contínuo, o professor contemporâneo encontra-se imerso em um sistema que exige respostas rápidas e constantes adaptações, ao mesmo tempo em que oferece pouco espaço para o autocuidado, a reflexão e o descanso.

Nesse contexto, cresce a urgência de compreender a educação emocional não como um luxo pedagógico, mas como uma necessidade ética e humana. Desenvolver a competência emocional do professor significa capacitá-lo a compreender suas emoções, reconhecer seus limites e fortalecer sua saúde mental diante dos desafios cotidianos. Conforme defendem Coelho (2012) e Veiga Branco (2005), a psicoeducação pode oferecer caminhos concretos para que os docentes desenvolvam habilidades de autorregulação, empatia e resiliência, fundamentais à prática pedagógica saudável.

A reflexão sobre a educação emocional ganha ainda mais relevância quando associada ao debate sobre a aceleração social do tempo, conceito explorado por Michelle Prazeres (2022), que analisa os efeitos da cultura digital na escola. A lógica da produtividade, intensificada pelo uso massivo das tecnologias, transforma o ritmo da docência e intensifica o sentimento de urgência permanente.

Diante desse panorama, este artigo propõe discutir de que modo a educação emocional pode contribuir para a promoção da saúde mental dos professores, articulando dimensões teóricas e práticas que envolvem a psicoeducação, o uso equilibrado das tecnologias e a valorização do tempo humano na escola. Defende-se que o bem-estar docente é condição essencial para a qualidade do ensino e que investir no cuidado emocional dos educadores é investir, em última instância, na própria essência da educação: a formação de sujeitos sensíveis, críticos e solidários.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E DOCÊNCIA: FUNDAMENTOS E SENTIDOS

O conceito de inteligência emocional, desenvolvido por Salovey e Mayer (1990) e popularizado por Daniel Goleman (2006), abrange a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções e as emoções dos outros. Essa competência é fundamental no trabalho docente, uma vez que o professor atua em um ambiente permeado por expectativas e relações interpessoais. Em sala de aula, as emoções circulam constantemente — entre frustrações, conquistas, medos e alegrias —, configurando um campo relacional que exige do educador sensibilidade e equilíbrio. Nessa perspectiva, a educação emocional emerge como um eixo estruturante da prática pedagógica, pois possibilita que o professor compreenda as dinâmicas afetivas presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Coelho (2012) enfatiza que o desenvolvimento da competência emocional é um fator essencial para o bem-estar psicológico do professor, e que programas de psicoeducação podem ampliar sua capacidade de autorregulação e resiliência. A autora aponta que a educação emocional deve ser entendida não apenas como formação complementar, mas como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, uma vez que influencia diretamente a qualidade das interações em sala e a gestão de conflitos escolares. De modo semelhante, Veiga Branco (2005) destaca que o professor emocionalmente equilibrado tende a criar um clima mais saudável de convivência, sendo capaz de inspirar, motivar e construir vínculos afetivos com os estudantes. Essa postura contribui para um ambiente de confiança e cooperação, no qual o aprendizado se torna mais significativo e humano.

Essas reflexões convergem com a visão de Paulo Freire (1996), para quem a prática educativa exige amorosidade, humildade e empatia. Ensinar é um ato de entrega e diálogo; exige reconhecer-se humano e inacabado, em constante processo de reconstrução. Assim, a educação emocional não é apenas uma ferramenta de gestão de conflitos ou de aprimoramento pessoal, mas uma filosofia de vida pedagógica que reposiciona o educador como sujeito de afeto, consciência e transformação social. A partir dessa ótica, o educar passa a ser compreendido como um exercício de presença e escuta ativa, em que o sentir e o pensar se articulam na construção do conhecimento. Em tempos de instabilidade, pressa e desumanização das relações escolares, a escola precisa recuperar o valor da pausa, da escuta e do cuidado — elementos fundamentais da ética do educar e da promoção da saúde emocional de toda a comunidade educativa.

PSICOEDUCAÇÃO E O CUIDADO COM QUEM ENSINA

A psicoeducação, conforme Coelho (2012), constitui uma abordagem interdisciplinar que une psicologia e pedagogia, voltada ao desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos professores. Para o autor, investir na psicoeducação é reconhecer que o educador também precisa aprender a cuidar de si para cuidar do outro, pois o equilíbrio emocional não é inato, mas construído por meio da autorreflexão e do autoconhecimento. Segundo Coelho (2012, p. 17), “a competência emocional pode e deve ser desenvolvida de forma sistemática, contribuindo para o bem-estar pessoal e profissional do docente”. Nessa perspectiva, a psicoeducação se apresenta como uma estratégia preventiva e formativa que favorece o fortalecimento da identidade profissional e a promoção da saúde mental.

Brunelli Rêgo e Rocha (2009) corroboram essa visão ao afirmarem que a educação emocional deve ser incorporada ao cotidiano escolar como uma prática pedagógica emancipadora. Em suas palavras, “avaliar a educação emocional é avaliar a própria qualidade da relação pedagógica” (BRUNELLI RÊGO; ROCHA, 2009, p. 148). Isso significa que o desenvolvimento das habilidades emocionais — como empatia, autocontrole e consciência social — tem impacto direto na forma como o professor se relaciona com seus alunos e na construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e

significativo. Ao compreender suas próprias emoções, o educador amplia sua capacidade de reconhecer e legitimar as emoções dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de convivência ética e solidária.

De modo semelhante, Veiga Branco (2005) ressalta que o investimento em competências emocionais deve ser uma prioridade institucional, e não apenas individual. A autora defende que “a inteligência emocional é um fator essencial de liderança e gestão de pessoas” (VEIGA BRANCO, 2005, p. 83), e que o equilíbrio afetivo do professor repercute na qualidade das interações e na cultura organizacional da escola. Portanto, promover o bem-estar docente não se limita a oferecer formações técnicas, mas a criar condições de escuta, acolhimento e cooperação entre os membros da equipe escolar. Essa rede de apoio é fundamental para romper o isolamento emocional que frequentemente acompanha o trabalho docente, sobretudo em contextos de sobrecarga e precarização.

A Síntese de Evidências sobre Saúde Mental no Contexto Escolar (2024) reforça essa necessidade ao indicar que “ações de formação continuada que abordem a dimensão emocional do trabalho docente contribuem para a prevenção do adoecimento e para a promoção do bem-estar coletivo” (BRASIL, 2024, p. 22). A psicoeducação, nesse sentido, não é um luxo formativo, mas uma política de cuidado. Ela favorece o reconhecimento dos limites humanos do educador, estimula a autorregulação emocional e fortalece o sentimento de pertencimento. O cuidado com quem ensina é, portanto, condição indispensável para a construção de escolas emocionalmente saudáveis e pedagogicamente sustentáveis.

TECNOLOGIA, TEMPO E O DESAFIO DO DESACELERAR

O avanço das tecnologias digitais trouxe inegáveis benefícios pedagógicos, como o acesso ampliado à informação, a diversificação de linguagens e a possibilidade de novas experiências de aprendizagem. No entanto, conforme observa Michelle Prazeres (2022), é preciso compreender que a presença das tecnologias na escola não é neutra: ela redefine ritmos, relações e modos de existir. A autora argumenta que a incorporação tecnológica tem sido frequentemente conduzida por uma lógica produtivista, segundo a qual rapidez e eficiência são sinônimos de qualidade educacional. Como afirma Prazeres (2022, p. 47), “a adesão às tecnologias pode ocorrer de forma instrumental, pautada pela crença de que a mera presença dos aparatos melhora a educação”. Essa crença reforça o imaginário da aceleração e produz um ambiente de ensino cada vez mais voltado à resposta imediata, à conectividade permanente e à vigilância constante.

No contexto escolar, essa cultura de urgência se manifesta em um cotidiano saturado de demandas simultâneas. O professor contemporâneo precisa preparar materiais multimodais, responder mensagens fora do expediente e dominar diferentes plataformas digitais. Conforme o Relatório TALIS (2024, p. 25), “mais de 50% dos docentes brasileiros afirmam sentir-se pressionados pelas demandas

tecnológicas para além da jornada de trabalho formal”. Esse cenário tem contribuído para o aumento da exaustão emocional e para o enfraquecimento dos vínculos coletivos, pois a tecnologia, quando utilizada de modo acrítico, tende a individualizar o trabalho e a intensificar a sensação de isolamento.

Prazeres (2022, p. 52) propõe, diante desse quadro, o conceito de *cultura slow* como alternativa à aceleração social do tempo. Inspirada nos movimentos de desaceleração, a autora sugere “reintroduzir o tempo humano na experiência educativa, valorizando pausas, vínculos e processos reflexivos”. Essa perspectiva não se opõe à tecnologia, mas busca subordiná-la a uma pedagogia do cuidado, na qual o ritmo da aprendizagem respeite os limites e as necessidades subjetivas de cada sujeito. Desacelerar, portanto, não é sinônimo de ineficiência, mas de consciência temporal e ética educativa: trata-se de recuperar o direito de pensar com calma, sentir com presença e ensinar com sentido.

O Relatório TALIS (2024) reforça a importância dessa mudança de paradigma ao destacar que “o bem-estar docente está diretamente relacionado à autonomia, ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal e à redução da carga burocrática” (BRASIL, 2024, p. 27). A tecnologia, quando usada de maneira crítica e humanizada, pode ser uma aliada desse processo, favorecendo a comunicação, a formação e o compartilhamento de experiências. Contudo, é necessário que seu uso seja orientado por princípios de sustentabilidade emocional e não por metas de produtividade.

Assim, o desafio contemporâneo consiste em reconfigurar o tempo pedagógico, de modo que a escola se torne um espaço de presença e não de pressa. O educador precisa ser reconhecido como sujeito de tempo, com direito à pausa, à criação e ao silêncio. Retomar o tempo humano na educação é um ato de resistência à lógica da aceleração — e uma condição fundamental para que a tecnologia esteja a serviço da vida e não da exaustão.

PSICOEDUCAÇÃO E O CUIDADO COM QUEM ENSINA

A psicoeducação no contexto escolar se traduz em experiências formativas que ajudam o professor a reconhecer seus sentimentos, compreender seus limites e lidar com as tensões do cotidiano de forma mais equilibrada. Coelho (2012, p. 18) destaca que “a competência emocional pode e deve ser desenvolvida de forma intencional”, pois o domínio das emoções não é apenas uma qualidade pessoal, mas uma competência profissional indispensável à docência. Isso significa reconhecer o professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas como sujeito que sente, se afeta e, portanto, precisa cuidar de sua própria dimensão emocional para poder cuidar do outro.

Brunelli Rêgo e Rocha (2009) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a educação emocional deve estar presente nas práticas pedagógicas diárias, e não restrita a projetos pontuais. Para as autoras, “avaliar a educação emocional é, em certa medida, avaliar a qualidade da relação pedagógica e da convivência em sala de aula” (BRUNELLI RÊGO; ROCHA, 2009, p. 147). Essa visão

aproxima a psicoeducação da própria essência do ato de ensinar, uma vez que o trabalho docente envolve constante negociação entre emoções, expectativas e frustrações. Ao aprender a identificar suas reações, o educador passa a responder aos desafios de maneira mais consciente e empática, transformando o ambiente escolar em um espaço de convivência mais saudável e humano.

Veiga Branco (2005) acrescenta que o investimento em competências emocionais não deve ser tratado como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso institucional. A autora defende que “a escola deve ser um espaço de liderança afetiva e gestão emocional”, capaz de acolher as vulnerabilidades do educador e de estimular práticas de apoio mútuo (VEIGA BRANCO, 2005, p. 83). O cuidado coletivo, que envolve gestores, colegas e equipes de apoio, contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a diminuição do isolamento emocional, um dos principais fatores associados ao adoecimento psíquico docente. Nesse sentido, cuidar de quem ensina é também uma tarefa ética da gestão escolar, que precisa reconhecer a dimensão humana do trabalho pedagógico.

A Síntese de Evidências sobre Saúde Mental no Contexto Escolar (2024) reforça essa necessidade ao apontar que formações voltadas para a dimensão emocional do trabalho docente têm impacto direto na prevenção do estresse e na redução dos sintomas de esgotamento. O documento enfatiza que “ações de formação continuada que promovam o diálogo e a escuta ativa fortalecem o bem-estar e a coesão da equipe escolar” (BRASIL, 2024, p. 22). A psicoeducação, ao favorecer esse tipo de espaço formativo, contribui para que o professor possa ressignificar suas experiências, partilhar fragilidades e reconhecer seus limites sem culpa — algo essencial em uma profissão historicamente marcada pela exigência da perfeição e pela negação do sofrimento.

Mais do que uma técnica, a psicoeducação é um convite à humanização da prática docente. Ela rompe com o modelo de capacitação fragmentada e centrada em conteúdos, para dar lugar a uma formação sensível, que integra razão e emoção, teoria e afeto, saber e ser. Quando o professor se percebe acolhido e emocionalmente fortalecido, ele se torna capaz de acolher seus alunos com mais empatia e presença. Desse modo, investir no cuidado emocional dos educadores é investir na qualidade das relações escolares e na construção de uma cultura educacional mais solidária, cooperativa e sustentável.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA CULTURA DE BEM-ESTAR NAS ESCOLAS

A promoção da saúde mental docente requer políticas públicas e ações institucionais concretas. O Relatório TALIS (2024) recomenda que os sistemas educacionais adotem estratégias que promovam o bem-estar no ambiente de trabalho, incluindo acompanhamento psicológico, redução da carga burocrática e valorização da autonomia docente.

No plano escolar, é fundamental criar espaços de escuta e diálogo permanentes. Rodas de conversa, grupos de apoio entre professores e projetos de convivência podem fortalecer a rede de apoio emocional. Tais iniciativas ajudam a transformar a escola em um ambiente de aprendizado coletivo, onde o cuidado é parte integrante da cultura pedagógica.

Além disso, repensar o tempo escolar é urgente. A aceleração do cotidiano docente compromete não só a saúde mental, mas também a qualidade do ensino. Como defende Freire (1996), ensinar exige paciência e esperança — virtudes incompatíveis com o imediatismo. A construção de uma cultura de bem-estar implica devolver ao professor o direito de respirar, pensar e criar com liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental docente não pode ser tratada como um tema periférico. Ela é central para a qualidade da educação e para a construção de uma escola que valorize a vida e o afeto. A educação emocional surge, assim, como um caminho possível para reconectar o professor consigo mesmo, com o outro e com o sentido de sua profissão.

Desacelerar é reconhecer que o tempo do cuidado, da escuta e do afeto é tão essencial quanto o tempo do conteúdo. Em um mundo que glorifica a velocidade, a educação emocional convida a cultivar o silêncio, o vínculo e a pausa — elementos que sustentam o verdadeiro aprendizado.

Promover a saúde mental dos professores é investir na essência da escola: um espaço de humanidade, diálogo e esperança.

REFERÊNCIAS

- BRUNELLI RÊGO, C. C. A.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135–152, 2009.
- COELHO, L. V. M. Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, n. 8, p. 16–24, 2012.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- NUNES-VALENTE, M.; MONTEIRO, A. P. Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, v. 7, p. 1–11, 2016.

PRAZERES, M. Tecnologias, aceleração e educação: aproximações entre as noções de aceleração social do tempo, moderna socialização escolar e cultura slow. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XXVII, n. 1, p. 45–55, 2022.

VEIGA BRANCO, A. *Inteligência emocional: competências de liderança e de gestão de pessoas*. Lisboa: RH Editora, 2005.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. *Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 162–168, 2009.

BRASIL. *Relatório Nacional TALIS 2024: condições de trabalho e bem-estar docente*. Brasília: OCDE/MEC, 2024.

BRASIL. *Síntese de Evidências sobre Saúde Mental no Contexto Escolar*. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.

COMPORTAMENTO E DISCIPLINA – ESTUDO DE CASO 1

BEHAVIOR AND DISCIPLINE – CASE STUDY 1



LUIZ FERNANDO GONCALVES LOPES

Especialização em Gestão Escolar pelas Faculdades Bandeirantes de Ribeirão Preto (2010); Aperfeiçoamento Técnico em Análises Clínicas pela Universidade São Judas Tadeu (1996); Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu (1994); Técnico em Patologia Clínica pelo Colégio Fernão Dias Paes (1984); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na Secretaria da Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo, em exercício na EMEF Mariângela Esteves Barbosa de Oliveira, professora – (Zona Sul da capital).

RESUMO

O sistema de ensino-aprendizagem evolui gradativamente ao longo das gerações e do tempo. O linguajar de outrora não encontra eco nos estudantes de hoje por diversos fatores: ao meio que vivem, diante das tecnologias que surgem e da própria mentalidade do educando cada vez mais crítico e ativo. Disso deriva o comportamento dentro da sala de aula – que na verdade, o mesmo fato tem dois olhares, dois pontos de vista. O educando em estudo mudou seu comportamento após o pai ter sido “promovido” em seu emprego e ele ter recebido mesada e proposta de trabalho dentro da comunidade em que vivia. Nas comunidades onde o Estado é ausente, o PCC realiza ações assistencialistas distribuindo alimentos e remédios gerando lealdade e silêncio por parte dos moradores (a chamada lei do silêncio). Entretanto, essa boa ação está vinculada a uma troca com os moradores afim de não deixarem suas casas para programas de reurbanização do governo. A facção tem seu próprio código de conduta e regimento, que formata um sistema nas relações entre seus membros. Muitas vezes, isso pode levar a uma redução de crimes violentos a esmo, pois a facção ao proibir tais práticas sem prévia autorização, passa a imagem daqueles que protegem o seu povo, mantendo a ordem e a paz perante a comunidade. Conflitos e desentendimentos são mediados e julgados ela “justiça interna”, também conhecida como “tribunal do crime”. Paulo Freire se baseia no respeito e na problematização da realidade do educando e afirma que a educação transforma as pessoas e essas transformam o

mundo. O nosso objetivo é mostrar a realidade dos estudantes de maior vulnerabilidade na capital paulista e sua evolução diante da vida e das orientações recebidas *despertando sua consciência crítica e permitindo que percebam estruturas opressoras atuando na transformação de suas vidas*. (Paulo Freire – “Pedagogia da Esperança” – Editora Paz e Terra, 1992.)

Palavras-chave: Escola; Indisciplina; Comunidade; Comportamento; Facção

ABSTRACT

The teaching-learning system evolves gradually across generations and time. The language of yesteryear finds no echo in today's students due to several factors: the environment in which they live, the technologies that emerge, and the increasingly critical and active mentality of the learner. This leads to behavior within the classroom – which, in fact, has two perspectives, two points of view. The student in this study changed his behavior after his father was "promoted" at his job and he received an allowance and a job offer within the community where he lived. In communities where the State is absent, the PCC (Primeiro Comando da Capital, a Brazilian criminal organization) carries out welfare actions distributing food and medicine, generating loyalty and silence from the residents (the so-called law of silence). However, this good deed is linked to an exchange with the residents in order not to leave their homes for government reurbanization programs. The faction has its own code of conduct and regulations, which shapes a system in the relationships between its members. Often, this can lead to a reduction in indiscriminate violent crimes, as the faction, by prohibiting such practices without prior authorization, projects an image of protecting its people, maintaining order and peace within the community. Conflicts and disagreements are mediated and judged by "internal justice," also known as the "crime tribunal." Paulo Freire bases his work on respect for and problematization of the student's reality, stating that education transforms people, and these people transform the world. Our objective is to show the reality of the most vulnerable students in the city of São Paulo and their evolution in the face of life and the guidance received, awakening their critical consciousness and allowing them to perceive oppressive structures acting in the transformation of their lives. (Paulo Freire – “Pedagogy of Hope” – Paz e Terra Publisher, 1992.)

Keywords: School; Indiscipline; Community; Behavior; Faction

INTRODUÇÃO

A observação e a empatia são os pontos de partida para o controle da sala de aula e muito mais além: o plano de aula deve levar em conta o tempo necessário para que os estudantes retornem aos seus lugares, se acalmem e reiniciem o processo de troca de conhecimentos da próxima matéria a ser estudada. Assim é a rotina no ciclo II do ensino fundamental e na troca de aula com os especialistas no ciclo I. Observar, pensar, repensar e agir, tal como manda o bom senso.

Em meados de 2006 em uma escola municipal na periferia da zona leste da capital paulista, ainda tínhamos as “*Escolas de lata*”, denominação popular dada às escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construídas com chapas de aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, inicialmente construídas como uma solução temporária para a falta de vagas na periferia, acabaram se transformando em um pesadelo devido ao desconforto térmico – muito quentes no verão e muito frias no inverno e falta de isolamento acústico, pois as estruturas metálicas tornavam ruídos como a chuva e o vento ensurdecedores tornando inaudível a voz do professor.

Em um determinado dia da primavera cujo sol do meio-dia já se colocava a 90 graus e esquentava os pensamentos mais íntimos, permiti que os estudantes saíssem da sala dez minutos mais cedo e se sentassem próximo à porta em uma sombra mais fresca que lá dentro. Um menino me chamou a atenção, pois outrora fora um dos mais bagunceiros, mas hoje tinha o comportamento mais pacato, sem brincadeiras em grupo e mantendo-se a fazer aviõezinhos de papel. Soltou um desses que fez uma firula no ar e aterrissou suavemente. Isso me chamou a atenção e é daí que compartilho o nosso estudo.

O DIÁLOGO

- Parabéns – disse a ele assim que o avião pousou.
- Voa legal, não é professor. É por causa das dobras da asa. Aprendi com o meu pai.
- O seu pai gosta de aviões?
- É passatempo, professor, ele aprendeu com os amigos da prisão.
- O seu pai já foi preso? – perguntei admirado.
- É da profissão dele. Ele é pago para assumir a culpa dos outros. Ele vai e volta toda hora. A polícia prende e o doutor advogado vai lá e solta.

O sinal tocou e as crianças foram embora. Meus pensamentos tentavam construir uma sequência lógica que fizesse sentido. Os colegas professores já haviam dito que aquela comunidade tinha um “chefe” que tocava o tráfico de drogas local e atendia os moradores prestando-lhes serviços em troca de “favores” e lealdade. Porém, alguém ser pago para levar a culpa por outra pessoa? Parecia fantástico, coisa televisiva. E o educando que me contara a história era conhecido por ser bagunceiro, indisciplinado, não fazer nenhuma lição, mas mentiroso, fantasiador, nunca. Nenhum de meus colegas se queixava daquele menor mentir, omitir. Nada. E ainda soube que ele havia arrumado um “emprego” na entrada do morro: ele era olheiro – o que chamavam de aviõezinho. Ficava o dia inteiro ali brincando e prestando atenção em tudo. Ao menor movimento suspeito ou alguém desconhecido entrando por “ruas não autorizadas”, ele corria para avisar um adulto que assumiria a posição. Essa organização me impressionava. O “chefe” apostara no menino. Fez uma união digna de tirar o chapéu: uniu a necessidade da família à solução financeira necessária. Como o pai não tinha estudo, nem astúcia para realizar uma tarefa maior, ofereceu uma colocação simples – a de assumir a culpa de outra pessoa marcada pela polícia. De tempos em tempos, tirava “férias” para se afastar de tudo. Assim a poeira baixava e ele podia voltar a assumir o seu “cargo”. A família era

cuidada pela organização. Não faltava alimento, proteção, local para dormir. O menino era bem novo e estava na escola. Poderia crescer com sabedoria suficiente para assumir uma colocação melhor que a do pai, mas para isso precisava modificar seu comportamento. A organização não podia correr o risco de algum conselheiro tutelar ou promotor da vara da infância e da juventude aparecer. Eis o motivo da mudança do seu comportamento. Entretanto, ao modificar a forma como fica na sala de aula, poderia se correr o risco de perdê-lo para um vínculo empregatício qualquer e afastá-lo da comunidade. A solução foi oferecer um “salário” em troca de uma “ocupação” na organização. Assim, quem entra não sai, eles teriam o seu “investimento” garantido.

A REFLEXÃO

Para o professor que adentra a sala de aula de um educando nessas condições tudo é maravilhoso. Muitos professores não se interessam pelo crescimento individual e pessoal do aluno, querendo apenas o crescimento no conhecimento da sua disciplina. Dessa forma, a mudança de comportamento percebida é recebida com aplausos e desejos de que continue assim. Raramente se lê nas entrelinhas. Raramente se questiona uma coisa aparentemente boa. Mas o que é bom e o que é ruim? Quem é o opressor e quem é o oprimido? *Opressor é quem exerce controle e poder sobre outros, enquanto oprimido é quem se encontra subjugado por essa força. Pela teoria de Paulo Freire, argumenta-se que o opressor é quem se beneficia da manutenção de uma estrutura social injusta e o oprimido é aquele que sofre com ela e, muitas vezes, interioriza os valores do opressor.* A educação deve ser libertadora no sentido de esclarecer o verdadeiro sentido das coisas ou de criar mentes capazes de serem críticas e caminhar por suas próprias pernas. *“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.* O menino fazia papel de oprimido, mas e agora? Continua como tal ou torna-se opressor? O Primeiro Comando da Capital (PCC) funciona estabelecendo um estado paralelo que controla o território, organiza atividades e impõe regras aos moradores. Essa facção busca dominar estrategicamente territórios para armazenamento e distribuição de drogas como um QG na região, verdadeiras bases, rotas de fuga e pontos de vigilância por olheiros e câmeras. A principal fonte de renda é o tráfico de drogas, mas atividades como o comércio de armas, ideias e serviços também são ministrados, além de, é claro, lavagem de dinheiro, extorsão e assaltos. A organização se sofisticou; aquilo que inicialmente era uma quadrilha, agora é uma grande rede de negócios. E o grupo entra em toda espécie de atividade: “Contratos de lixo, de transportes, serviços públicos e todo lugar onde há algum tipo de corrupção pública ou privada. A vida do morador é marcada por desafios e precariedades, mas também por resiliência e, talvez até um pouco de teimosia. Problemas de saneamento básico, falta de espaços de lazer e de emprego formal são comuns e constantes, no entanto, como lhes é característico, a sua teimosia em querer vencer – o que é seu direito natural – lhes condiciona uma vida cultural recheada de iniciativas de geração de renda e trabalho informal, as vezes artesanal com forte uso de tecnologia que buscam suprir suas carências. A Secretaria Municipal de Educação proporciona programas de educomunicação, Imprensa Jovem; mães guardiãs, “Estudante presente transforma futuros” e busca

ativa escolar inseridos no currículo da Cidade com ações antirracista, bonecas e bonecos negros destinados às unidades de Educação Infantil e as atividades nos Centros Educacionais Unificados (CEU) que visam melhorar a qualidade do ensino no município. *“O que precisamos é que aumente o número de escolas, de professores. Precisamos fazer com que os alunos sintam prazer de ir para a escola, a escola tem que ser atrativa para eles”* e acrescenta *“Só com educação é que se consegue transformação tanto da favela quanto do bairro e do Brasil”* diz a educadora *Elisabete Aparecida*, que administra o Centro Cultural Oca dos Curumins no Rio de Janeiro.

A educação nas comunidades enfrenta grandes dificuldades pela infraestrutura precária das escolas públicas, falta de dedicação aos estudos devido às responsabilidades familiares, além da falta de transporte e a desigualdade social que também afetam negativamente a permanência dos educandos na escola. A dificuldade na aprendizagem afeta a capacidade da criança em processar, entender e aplicar informações de maneira eficaz. Ela pode se manifestar como dificuldades na leitura, na escrita e na organização de ideias sendo que não estão ligadas à inteligência, mas ao modo processante e organizacional das informações impactando o desempenho do estudante. Com estratégias pedagógicas direcionadas e um acolhimento tanto na escola quanto em casa, é possível transformar o aprendizado em algo eficaz. Tais situações negativas podem ser causadas pela falta de estímulos para estudar, problemas na comunicação, ausência da família, questões emocionais, de saúde, cansaço ou má alimentação. As escolas públicas oferecem alimentação – um lanche mais um almoço (ou jantar), professores que se preparam constantemente em cursos de formação dentro da Secretaria da Educação ou mesmo fora com recursos próprios, um ambiente “teoricamente” acolhedor composto por coordenadoras, direção, secretaria e, nesse ínterim, faço uma ressalva no termo “teoricamente”, pois dias bons e dias ruins, todos nós temos, porém muitas vezes o olhar que se coloca para o educando que faz traquinagem, que extrapola no requisito “fora das regras” e reincide outra e outra e outra vez, é um olhar de crítica, de censura, demonstrando que em diversas oportunidades o corpo gestor desaprova tal atitude e está cansado de se repetir. O que, talvez não se saiba, é que essa atitude é um pedido de socorro sistemático por parte da criança e do adolescente. É a única forma velada que ele tem de falar sem palavras que ele também não suporta mais isso e precisa de ajuda. A pressão que se exerce sobre esse ser menor de idade, dentro das comunidades, é sufocante. Sendo assim, ou a Escola, como instituição, percebe e aciona órgãos competentes para intermediar, ou o tráfico ganha a atenção e aí já não se torna mais fácil reconduzi-lo ao caminho da aprendizagem. Por isso é comum ouvirmos nos corredores e salas de aula a frase: *“Para que eu vou aprender isso?”* ou *“Que coisa mais sem sentido, para que serve isso?”* Sem conseguir vislumbrar os motivos que levam ao estudante entender e compreender o objeto da aprendizagem, realmente é difícil reconduzi-lo. Retornando à frase dita pela professora *Elisabete Aparecida*: *“Precisamos fazer com que os alunos sintam prazer de ir para a escola”* e isso, somente cada um de nós podemos fazer como parte de uma grande engrenagem que gira e produz conhecimento. A coordenadora pedagógica é quem recebe a incumbência de perceber o problema, encontrar uma solução e direcionar cada professor para fazer a sua parte nesse movimento. A

pergunta é: ela é preparada para isso? Temos visto, por diversas vezes, em horário coletivo, a discussão desse assunto, porém em forma de reclamação e não de “encontrar a solução”. Temos percebido que a coordenação chama a atenção para os fatos, porém improficuamente encontra a solução dentro da reunião com o corpo docente. Haja visto que, em muitas oportunidades, chega-se perto de um possível plano de ação, mas basta acabar a reunião e sair da sala para o plano perder a sua força. Quando o docente adentra a sala de aula acaba se chocando com a realidade e é preciso muito esforço para não se perder o foco, a boa intenção combinada no coletivo de professores. Precisamos fazer com que o educando perceba o grande mundo que se encontra a sua frente e o que ele pode fazer por esse mundo. Ele precisa descobrir que faz parte dessa realidade e que pode muda-la com sua simples atitude. Não é fácil, eu sei e nem disse que seria, mas é preciso. Eu continuo dizendo: ou a educação mostra um caminho e auxilia o educando a vislumbrar um futuro em que se vê realizado e com sucesso, ou o sistema, seja ele qual for, tomará conta desse educando direcionando-o para o caminho que melhor lhe convier. É como no romance realista *Machadiano* onde dois grupos lutam para chegar ao topo de um monte. *Ao perdedor só miséria e ruínas, mas ao vencedor: as batatas.* (Assis, Machado de – *Quincas Borba*, Ed. Literatus – 1ª Edição, 31.01.2025). É preciso lutar para que nossos alunos consigam chegar ao topo desse monte chamado vida e conquistar as batatas das vitórias.

Todos nós fazemos um trabalho de formiguinhas que conseguem carregar apenas uma folhinha, mas esse esforço resulta em uma enorme atitude para com suas colegas de convivência. Todas são partes dessa engrenagem, todas fazem parte dessa história. Como vamos escrever a nossa e a do nosso aluno?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Willian Shakespeare já dizia que há mais coisas entre o céu e a Terra que a nossa vã filosofia não sabe explicar. Indo de encontro nessa controvérsia, Carl Gustav Jung, fundador da Psicologia Analítica, propõe que a consciência é apenas uma parte da psique, sendo o inconsciente, o mais amplo, essencial e totalmente desconhecido. Ele acreditava na existência do inconsciente coletivo, uma biblioteca lotada de experiências e signos herdados pela humanidade, além do inconsciente pessoal, e que o desenvolvimento pleno do ser se faz através do processo de individuação onde, pelo seu desenvolvimento pessoal o ser único, individual, busca a integração de diferentes aspectos da personalidade, incluindo a sombra e a *anima/animus*, para alcançar o seu "self" ou "si mesmo", levando a uma maior harmonia interna.

O educando, no ensino fundamental, está montando sua persona, construindo os alicerces de sua vida buscando os arquétipos que surgem do inconsciente coletivo e moldam nossas experiências e comportamentos. Há na criança uma dualidade e equilíbrio, pois Jung enfatizava que os opostos são fundamentais para o equilíbrio da vida, como a felicidade e a tristeza, a vida e a morte, o sucesso e o fracasso e que devemos buscar a harmonia entre eles para o desenvolvimento emocional. É a base dos conceitos fundamentais da filosofia chinesa que representam a dualidade de forças opostas

e complementares que regem tudo no universo. O equilíbrio dinâmico entre o escuro (yin) e a luz (yang), a passividade e a atividade, o que é necessário para a harmonia da vida e do cosmos. Tudo ao redor da criança influencia nos seus sonhos, seu saber, seus heróis e aqui-inimigos. Segundo a equipe do Hospital Pequeno Príncipe no Paraná, a infância é considerada uma fase essencial no desenvolvimento da criança, no crescimento físico, psíquico e cognitivo. *Dessa forma, tudo o que for vivenciado, experimentado e estimulado nesse momento proporcionará efeitos na vida adulta.* Uma rejeição infantil causa diferentes danos psicológicos que podem se alongar a vida toda e, dentre eles citamos baixa estima, desconfiança acirrada, medo do abandono, pânico e tendência ao isolamento. Os fatos marcantes levam a consequências irreversíveis, incluindo a busca por validação e o desenvolvimento de transtornos de ansiedade ou depressão. A gigantesca cobrança em torno do que a criança quer ser “quando crescer” e a comparação com outros colegas mais avançados no estudo, constituem uma pressão inefável, silenciosa, mas massacrante em torno da formação da persona. A criança não consegue explicar o que sente, mas sente e se desespera a ponto de abandonar tudo e correr para o caminho mais fácil que surge à sua frente e, infelizmente é aquele que se encontra esperando tal atitude, o caminho mais fácil e de rápido retorno, o caminho que não quer que você se aprimore, aprenda, cresça intelectualmente, pois não é interessante para os negócios. Aí é o que se diz que a “criança se perde”. Será que ela se perde ou nós que a deixamos ir e até respiramos aliviados? Tenho visto professores se queixarem dos problemas e deboches dentro da sala de aula e respirarem aliviados quando o aluno não aparece mais na escola. Aliás, nessa visão, quanto maior o nível de evasão, significa menor volume de problemas. Isso como se o plano de aula fosse mais importante que uma vida gritando silenciosamente por socorro.

No discurso do príncipe Hamlet (Shakespeare, William – A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca) temos o dilema de todos nós no seio da verdade. ***Ser ou não ser, eis a questão?*** Matar ou morrer, lutar ou desistir, prosseguir contra tudo e contra todos os obstáculos que nos surgem à frente ou me entregar na imensidão dos caminhos e deixar que a vida me leve para onde ela quiser? E o príncipe continua: ***Pois o que me parece ser mais nobre: sofrer passivamente as setas e balistas com que a fortuna enfurecida nos alveja ou insurgir-nos contra um mar de provações e em luta opor-lhes fim? Morrer, dormir não mais.*** Morrer sim é escolher um lado, porém dormir, ficar em cima do muro, nunca. Shakespeare traduzia a mais densa de nossas emoções. Sabia colocar em pequenos detalhes tudo aquilo que a humanidade pensa e não tem coragem de dizer. Todos os dilemas que temos e não temos a coragem de falar. Na voz de Victor Hugo: ***Shakespeare: o Oceano.*** (prefácio da obra Hamlet na tradução de J.D.Wilson).

E volto a falar: a educação deve mostrar o caminho e dar as mãos seguindo com ele, pois O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele. (Immanuel Kant). A educação para Kant não é uma ciência e sim uma arte e um processo, o processo de transformação do homem num verdadeiro homem. Dentre as fases desse processo, o cuidado vem em primeiro lugar e inicia-se já no nascimento. Ele defendia uma educação voltada para o desenvolvimento da razão e da autonomia do indivíduo. Falando nisso, é considerado o fundador da Filosofia Crítica e suas obras buscam

determinar os limites da razão, abordando o conhecimento como algo universal. Kant propõe uma mistura entre empirismo e racionalismo gerando a Teoria do Conhecimento que utiliza a educação para a formação moral das pessoas. A pedagogia de Kant considera que a pessoa nasce inclinada ao mal e a sociedade é quem impõe regras e ensina a ser civilizado. Eis o ponto da questão, pois acreditando nessa máxima, quem dita as regras direciona o pensamento e as diretrizes do ser para o destino que quiser. Se o intuito for aliená-lo, cria-se uma atmosfera de pressão e dificuldades onde a válvula de escape se torne apenas as regras “mais fáceis” a serem seguidas. É aí que a educação perde campo para o comando paralelo, para a realidade escondida tornando o indivíduo refém de si mesmo, das suas escolhas, do destino, que não foi previamente traçado, mas indelevelmente delineado, formatado para que não haja como escapar. Dessa forma entendemos que a razão não nasce com a criança, mas é construída a partir do processo para tornar-se educado e assim, ingressar no mundo guiado pela razão: a humanidade (Kant, 2002).

Paulo Freire entende a educação infantil como um espaço de liberdade e autoconstrução. pois a criança aprende viver no mundo através do brincar e dialogar. A escola precisa necessariamente ser um ambiente democrático e acolhedor, que une os saberes da criança com o conhecimento cultural e científico, em contraposição ao autoritarismo. A educação infantil não pode ser restritiva, mas sim, incentivadora tornando a criança crítica, curiosa e confiante. O trabalho educativo na pedagogia infantil em oposição à pedagogia bancária fundamenta-se na transmissão do conhecimento onde a forma bancária preocupa-se com a transmissão de informações e uma didática onde somente o professor ensina e o aluno aprende. Para a pedagogia infantil ***as crianças são seres construtores de sua história e produtores de cultura, “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40).*** Esse entendimento exige atenção ao fato de que as crianças vivem em contextos socioculturais diferentes e possuem necessidades cognitivas, expressivas e emocionais próprias, *sui-generis*, que precisam ser compreendidas e atendidas, para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo. O pensamento de Paulo Freire será analisado em diferentes espaços e tempos da educação, em diálogo com a gestão escolar, com intenção de cutucar as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

Livros:

Freire, Paulo, 1921 – **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Kant, Immanuel – **Sobre a pedagogia** – edição autorizada de Friedrich Theodor Rink (1803)

Artigos e Reportagens:

Prefeitura retoma obras para desativar escolas de lata (Segunda-feira, 13 de Junho de 2005 | Horário: 09:19h) – <https://prefeitura.sp.gov.br/web/comunicacao/w/noticias/137790> acesso 08 out. 2025.

Escolas de alvenaria já substituem todas as antigas escolas de lata (Quinta-feira, 28 de Setembro de 2006 | Horário: 19:09h) – <https://prefeitura.sp.gov.br/web/comunicacao/w/noticias/136170> acesso 10 jun. 2025.

Modelo provisório há 20 anos: estado de SP ainda tem 64 'escolas de lata' em funcionamento (Por Felipe Souza, Fernanda Elnour, TV Globo e g1 SP — São Paulo – 24/07/2025 04h00 Atualizado há 3 meses) – <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/07/24/modelo-provisorio-ha-20-anos-estado-de-sp-ainda-tem-64-escolas-de-lata-em-funcionamento.ghtml> acesso 02 nov. 2025.

O inferno das 'escolas de lata' (Observatório da Imprensa Edição 427 por Gabriel Perissé, 3 de abril de 2007) – <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/o-inferno-das-escolas-de-lata/> acesso 03 abr. 2025.

Do CV ao PCC, como opera o crime organizado no Brasil? Por Heloísa Traiano em 29/10/2025 29 de outubro de 2025 <https://www.dw.com/pt-br/do-cv-ao-pcc-como-opera-o-crime-organizado-no-brasil/a-74546671> último acesso 10 nov. 2025

Falta de serviços básicos preocupa periferias, aponta G20 Favelas por Cristina Indio do Brasil - Repórter da Agência Brasil – publicado em 13/11/2024 – <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-11/falta-de-servicos-basicos-preocupa-periferias-aponta-g20-favelas#:~:text=As%20principais%20preocupa%C3%A7%C3%B5es%20dos%20moradores,e%20no%20empoderamento%20da%20comunidade>. – último acesso 15 nov. 2025

Educação é o caminho para transformação da favela, diz líder do Alemão por Mariana Tokarnia – Repórter da Agência Brasil – publicado em 07/02/2024 – <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-02/educacao-e-o-caminho-para-transformacao-da-favela--diz-lider-do-alemao> acesso em 01 nov. 2025.

Dificuldade na aprendizagem: entenda as causas e como identificá-la SOMOS Educação – Sistema ANGLO de Ensino – <https://www.sistemaanglo.com.br/blog/dificuldade-na-aprendizagem-entenda-as-causas-e-como-identifica-la#:~:text=As%20dificuldades%20na%20aprendizagem%20podem,como%20cansa%C3%A7%C3%A3o%20u%20m%C3%A1%20alimenta%C3%A7%C3%A3o>. acesso em 13 fev. 2024.

Viver a infância é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo – Hospital Pequeno Príncipe, Água Verde, Curitiba – PR – <https://pequenoprincipe.org.br/noticia/viver-a-infancia-e-essencial-para-o-desenvolvimento-do-individuo/#:~:text=A%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20considerada%20uma,na%20vida%20adulta%20da%20pessoa>. Acesso 12 out. 2025

Vídeos de Apoio:

Kant e a Educação – <https://www.youtube.com/watch?v=bo2Ku2OA0GA> acesso 06 abr. 2025.

Paulo Freire – Pedagogia libertadora – <https://youtu.be/z9YgDM3BzqM> acesso 07 abr. 2025.

A Pedagogia da Esperança-Paulo Freire – <https://youtu.be/lr8AnObld5Q> acesso 07 abr. 2025.

Operação mira líderes do tráfico em comunidade em SP – (Record News) – <https://youtu.be/3PJr9ndv8Qw> acesso em 12 de Junho de 2025.

PCC: EVOLUÇÃO DO CRIME ORGANIZADO NO BRASIL – <https://youtu.be/0FqtRXNfs2Y> acesso 13 jun. 2025.

Do tráfico à milícia: o estado paralelo dentro das periferias – <https://youtu.be/aRSqC7GiSV4> acesso 02 jul. 2025.

Paulo Freire e o protagonismo das crianças na educação infantil: um projeto possível – https://youtu.be/8MBFq3cl7_A acesso 10 abr. 2024

É bom ler também:

Shakespeare, William – **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca** – (Tradução de Bulhão Pato – Academia Real de Ciências de Lisboa – 1879)

Manso, Bruno Paes e Dias, Camila Nunes – **A Guerra: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil** – (7 agosto 2018, Ed. República das Milícias)

Alves, Rubem – **Por uma educação sensível** –, Ed. Principis, 15/12/ 2023

Assis, Machado de – Quincas Borba, Ed. Literatus – 1ª Edição, 31.01.2025

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

EDUCATIONAL GAMES AS A TOOL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILDHOOD



MAÍSE CARLA CASAGRANDE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015); Especialista em Sociologia pela Faculdade UNICIV (2025); Professora de Ensino Fundamental I e Infantil no CEMEI Leila Gallacci Metzker.

RESUMO

Este artigo discute o uso dos jogos pedagógicos como recurso metodológico para a Educação Ambiental na infância, considerando a ludicidade como linguagem própria da criança e mediadora de aprendizagens significativas. Fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Wallon e Moyses, além dos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade de São Paulo, que reconhecem o brincar como direito de aprendizagem e como meio de formação integral. O estudo reflete sobre como os jogos podem despertar atitudes sustentáveis desde a infância, promovendo consciência crítica e responsabilidade ambiental. A experiência foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil em São Paulo, por meio de jogos elaborados sobre a planta Moringa oleífera, articulando saberes científicos, culturais e sociais. São também apresentadas adaptações inclusivas para garantir o acesso de todas as crianças às experiências propostas. Conclui-se que o uso de jogos pedagógicos favorece aprendizagens duradouras e contribui para a construção de uma cultura de sustentabilidade e cidadania ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Jogos Pedagógicos; Ludicidade; BNCC; Currículo da Cidade de São Paulo; Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses the use of educational games as a methodological resource for Environmental Education in childhood, considering playfulness as a language specific to children and a mediator of meaningful learning. It is based on authors such as Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Wallon, and Moyles, in addition to references from the National Common Core Curriculum (BNCC) and the São Paulo City Curriculum, which recognize play as a right to learning and as a means of comprehensive education. The study reflects on how games can awaken sustainable attitudes from childhood, promoting critical awareness and environmental responsibility. The experience was developed in a municipal early childhood education school in São Paulo, through games designed around the Moringa oleifera plant, articulating scientific, cultural, and social knowledge. Inclusive adaptations are also presented to ensure that all children have access to the proposed experiences. It is concluded that the use of educational games promotes lasting learning and contributes to the construction of a culture of sustainability and environmental citizenship.

Keywords: Environmental Education; Educational Games; Playfulness; BNCC; São Paulo City Curriculum; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta desafios urgentes em relação ao meio ambiente, como o consumo desenfreado, o desperdício de recursos naturais e o acúmulo de resíduos. Nesse contexto, a escola exerce papel essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre suas ações e participar da transformação social. A Educação Ambiental, portanto, deve ser entendida como um processo formativo que ultrapassa os limites da disciplina e se manifesta nas atitudes, valores e modos de vida.

A infância é uma fase privilegiada para desenvolver comportamentos e valores sustentáveis. É nesse período que as crianças constroem suas representações de mundo e aprendem por meio da interação, da experimentação e do brincar. Assim, a ludicidade se apresenta como caminho potente para o ensino da Educação Ambiental, pois permite à criança explorar, descobrir e agir sobre o meio em que vive.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o brincar é reconhecido como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo eixo estruturante das práticas na Educação Infantil. O Currículo da Cidade de São Paulo (PMSP, 2019) reforça essa diretriz ao indicar o brincar como experiência que articula emoção, cognição e socialização, promovendo aprendizagens integradas aos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Diante dessas orientações, este artigo tem como objetivo analisar o papel dos jogos pedagógicos como ferramenta de ensino na Educação Ambiental na infância, apresentando fundamentos teóricos, experiências práticas e possibilidades inclusivas que contribuam para uma educação crítica e sustentável.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ludicidade é uma das principais formas de expressão da criança e constitui elemento essencial no processo educativo. Piaget (1978) entende o jogo como meio de assimilação e acomodação de novos conhecimentos, pois ao brincar a criança reconstrói mentalmente o que vivencia no mundo real. Para Vygotsky (1988), o brincar é uma atividade simbólica que possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, promovendo aprendizagens na interação com o outro e ampliando a zona de desenvolvimento proximal.

Wallon (2000) acrescenta que a emoção é central na aprendizagem infantil e que o jogo favorece a manifestação de sentimentos, contribuindo para o equilíbrio entre afetividade e cognição. Moyles (2002) reforça essa visão ao afirmar que o brincar é uma das formas mais naturais de aprendizagem e deve ser incorporado à prática pedagógica de forma planejada e intencional.

Paulo Freire (1996) concebe a educação como prática de liberdade e defende que o ensino precisa estar vinculado à realidade do educando. Aplicar o lúdico na Educação Ambiental é, portanto, oportunizar a vivência de situações concretas que levem as crianças à reflexão e à ação transformadora sobre o meio ambiente.

Cury (2003) argumenta que as escolas precisam estimular a curiosidade e a criatividade, rompendo com o ensino tradicional baseado na memorização. Gadotti (2000) complementa ao afirmar que educar é também formar cidadãos conscientes de seus deveres sociais e ambientais, o que demanda metodologias participativas e dialógicas.

Essas concepções dialogam com a BNCC (2018), que propõe que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado consigo mesmas, com o outro e com o meio ambiente, e com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que orienta o trabalho pedagógico voltado à sustentabilidade e ao protagonismo infantil.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO

A proposta de pesquisa e prática pedagógica desenvolvida teve caráter qualitativo, exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender como os jogos pedagógicos podem se constituir em ferramentas de ensino e aprendizagem para a Educação Ambiental na infância. A metodologia qualitativa foi escolhida por valorizar a experiência, a observação e o diálogo entre educadora e crianças, compreendendo que o conhecimento é construído no cotidiano e nas interações. Conforme Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa se preocupa com o significado e com a interpretação das ações humanas, valorizando a subjetividade e o contexto social.

O projeto foi desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil em São Paulo, em turmas multietárias compostas por crianças de quatro a seis anos de idade. O planejamento das atividades seguiu os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que propõe que as crianças explorem, observem e investiguem o ambiente, e no campo “O eu, o outro e o nós”, que valoriza a convivência, a empatia e o cuidado com o coletivo.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reforça esses princípios, destacando o protagonismo infantil, a sustentabilidade e o direito ao brincar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A escolha da Educação Ambiental como eixo temático partiu da necessidade de promover, desde a infância, atitudes de respeito, cuidado e preservação do meio ambiente. Para isso, os jogos pedagógicos foram utilizados como estratégia de mediação, pois unem ludicidade e intencionalidade educativa. Conforme Piaget (1978), a aprendizagem é mais significativa quando a criança age sobre o objeto de conhecimento, experimentando e manipulando o mundo à sua volta. O brincar, portanto, é o meio pelo qual ela transforma a realidade em objeto de reflexão.

A metodologia foi organizada em três etapas principais: planejamento, desenvolvimento e sistematização das experiências.

1. Planejamento pedagógico

O planejamento partiu da reflexão sobre o papel do educador como mediador de experiências e promotor de aprendizagens significativas. Inspirando-se em Freire (1996), que defende a prática docente como ato criador e libertador, o planejamento incluiu o levantamento de conhecimentos prévios das crianças sobre a natureza, as plantas e os cuidados ambientais.

Foram realizadas rodas de conversa, observações do entorno da escola e pequenas investigações com o grupo.

A partir dessas observações, foram definidas as questões norteadoras:

Como as crianças compreendem o meio ambiente e o cuidado com a natureza?

De que forma o brincar pode favorecer aprendizagens sobre sustentabilidade?

Quais jogos podem ser criados para abordar o tema de maneira significativa?

Essas perguntas orientaram o planejamento das atividades e a seleção dos jogos a serem elaborados, sempre respeitando o tempo, o interesse e as possibilidades de cada criança.

2. Desenvolvimento das atividades

Na fase de desenvolvimento, as crianças participaram ativamente da elaboração dos jogos, utilizando materiais recicláveis e reutilizáveis, como tampinhas, papéis, caixas e garrafas plásticas. Essa escolha pedagógica reforça a importância da consciência ecológica, ao mostrar que objetos descartados podem ser transformados em recursos educativos. Essa prática dialoga com a ideia de sustentabilidade presente no Currículo da Cidade, que propõe o aproveitamento responsável dos recursos e o respeito ao meio ambiente.

Os jogos criados foram de diferentes tipos, de regras, de memória, de associação e de percurso, todos relacionados ao tema da Moringa oleífera, planta estudada ao longo do projeto. Essa planta foi

escolhida por sua relevância medicinal e nutricional, permitindo às crianças relacionarem o cuidado ambiental à saúde e ao bem-estar.

Durante o processo, as crianças investigaram as partes da planta, observaram seu crescimento, participaram de plantios e elaboraram jogos de associação entre imagem e palavra, jogos da memória com as partes da moringa e trilhas ecológicas.

Segundo Vygotsky (1988), o conhecimento é mediado socialmente, e o papel do professor é criar situações de aprendizagem que desafiem o pensamento da criança, ampliando suas zonas de desenvolvimento proximal. Assim, a professora atuou como mediadora, oferecendo pistas, perguntas e desafios, e estimulando o diálogo entre os pares. Essa mediação foi fundamental para que as atividades não se limitassem à execução, mas se tornassem experiências reflexivas e significativas. Durante os jogos, observou-se um aumento da participação e da autonomia das crianças, que passaram a propor novas regras e criar variações para os jogos. Esse protagonismo reforça a importância de considerar o brincar como experiência de autoria, criatividade e construção coletiva. Conforme Moyles (2002), o jogo é um espaço privilegiado para a aprendizagem ativa, pois permite que as crianças tomem decisões, planejem e avaliem suas ações.

Além disso, as atividades estimularam diferentes linguagens — oral, corporal, plástica e simbólica —, conforme orienta a BNCC (2018). As crianças comunicavam descobertas, expressavam emoções, criavam narrativas e representavam o que aprenderam por meio de desenhos e dramatizações, demonstrando compreensão sobre a importância do cuidado ambiental.

3. Sistematização e reflexão

Após a realização das atividades, as observações e registros foram sistematizados para análise dos resultados e reflexão sobre as aprendizagens alcançadas. As anotações revelaram que o uso dos jogos favoreceu não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também valores éticos e sociais, como solidariedade, empatia, paciência e senso de responsabilidade coletiva.

A sistematização também permitiu perceber o quanto o ensino pela ludicidade amplia o envolvimento das crianças e contribui para a formação integral. Essa abordagem está alinhada à concepção de educação integral defendida pelo Currículo da Cidade de São Paulo, que compreende a criança em suas múltiplas dimensões: física, emocional, social, cultural e intelectual.

Ao brincar e refletir sobre o meio ambiente, as crianças ampliaram sua compreensão sobre o mundo e reconheceram-se como agentes capazes de transformá-lo.

A metodologia, portanto, não se restringiu a um conjunto de atividades, mas configurou-se como um processo investigativo, dinâmico e participativo, que valorizou a escuta e a experiência infantil. A prática pedagógica desenvolvida evidencia que a Educação Ambiental na infância é possível, necessária e urgente, e que os jogos, quando planejados com intencionalidade e sensibilidade, são ferramentas poderosas para transformar o aprender em um ato prazeroso, crítico e emancipador.

INCLUSÃO E ADAPTAÇÕES

O trabalho com jogos pedagógicos também contemplou estratégias de inclusão e acessibilidade. Considerando a diversidade presente nas turmas, foram realizadas adaptações para garantir a participação de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência e neuro divergência.

Os jogos foram elaborados de forma a incluir materiais táteis, sons, cores contrastantes e imagens ampliadas, promovendo diferentes formas de exploração sensorial. Crianças com dificuldades motoras contaram com o apoio de parceiros e com adaptações nos tabuleiros e peças. Para aquelas com deficiência visual, foram acrescentados texturas e símbolos em relevo. As crianças com deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista tiveram o suporte de linguagem visual e pictográfica.

Essas estratégias estão alinhadas ao princípio da equidade, previsto no Currículo da Cidade (PMSP, 2019), e aos direitos de aprendizagem da BNCC, que asseguram que todas as crianças tenham acesso, participação e aprendizagem, considerando suas singularidades e potencialidades.

REGISTROS E AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu de forma contínua, processual e qualitativa, baseada na observação do envolvimento das crianças nas atividades e nas interações estabelecidas durante os jogos. Foram considerados aspectos como a curiosidade, a cooperação, a capacidade de argumentação e o desenvolvimento da consciência ambiental.

Os registros foram feitos por meio de anotações, fotos e portfólios individuais, que permitiram acompanhar a evolução das aprendizagens. As crianças também foram incentivadas a relatar oralmente suas descobertas e percepções sobre os jogos e o tema trabalhado.

A avaliação foi formativa, conforme orienta o Currículo da Cidade, com foco nas aprendizagens e não na mensuração de resultados. O objetivo foi compreender o percurso de cada criança, valorizando os avanços e as conquistas individuais e coletivas.

DISCUSSÃO

A inserção dos jogos pedagógicos como ferramenta para a Educação Ambiental revelou-se eficaz e significativa. Ao transformar o conteúdo em experiência lúdica, o professor estimula o interesse, o engajamento e a reflexão crítica. As crianças demonstraram compreender que suas ações diárias, como economizar água, cuidar das plantas e evitar o desperdício, contribuem para um planeta mais equilibrado e saudável. O brincar, nesse contexto, vai muito além da diversão: é um ato educativo, social e político, pois promove a formação de atitudes conscientes frente às questões ambientais e sociais.

Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ser libertadora e dialógica, baseada na curiosidade e na problematização da realidade. Quando o educador propõe jogos sobre temas ambientais, ele possibilita que as crianças se tornem protagonistas do processo de aprendizagem e construtoras de significados. O jogo, portanto, se converte em um espaço de diálogo entre conhecimento e prática, entre prazer e responsabilidade. Essa perspectiva está em consonância com a BNCC (2018), que

propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e éticas, e com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que enfatiza a sustentabilidade como um dos eixos da formação integral.

Vygotsky (1988) considera que o brincar é um campo fértil para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pois permite à criança agir “como se fosse maior do que é”. No jogo, ela aprende a planejar, respeitar regras, prever consequências e elaborar estratégias, habilidades que também se manifestam na forma como pensa e age diante do meio ambiente. Assim, as brincadeiras que envolvem cuidados com a natureza ou dinâmicas sobre preservação ecológica ajudam a internalizar comportamentos sustentáveis e ampliam a consciência coletiva.

Outra dimensão observada foi o fortalecimento das relações interpessoais. Durante as atividades, as crianças aprenderam a respeitar as diferenças, cooperar e tomar decisões coletivas. Essas atitudes refletem o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, previsto na BNCC, e correspondem às aprendizagens essenciais para a convivência democrática. O jogo, ao exigir negociação, empatia e colaboração, torna-se também um meio de educação para a paz e para a vida em sociedade, indo além dos limites do conteúdo ambiental.

Além disso, o trabalho com jogos favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral e da argumentação. As crianças explicavam suas jogadas, descreviam as ações realizadas e dialogavam sobre o que estavam aprendendo. Essa vivência dialógica, inspirada em Freire (1996), transformou o espaço escolar em um ambiente de trocas simbólicas e reflexões, onde todos os saberes, inclusive os das crianças, foram valorizados. Através da palavra e da escuta, as crianças construíram não apenas conhecimentos, mas também identidades e pertencimento.

Os jogos também mostraram potencial interdisciplinar. As atividades sobre a Moringa oleífera envolveram conteúdos de ciências (propriedades das plantas e cuidado com a natureza), matemática (contagem e classificação), linguagem (ampliação de vocabulário e oralidade) e arte (expressão criativa na confecção dos materiais). Essa articulação entre áreas reforça o que a BNCC denomina de “experiências integradas”, nas quais o conhecimento é construído em contextos significativos e contextualizados, e não de forma fragmentada.

De acordo com Gadotti (2000), a educação ambiental precisa formar sujeitos críticos, solidários e atuantes. Através dos jogos, foi possível promover uma aprendizagem ativa, em que as crianças se tornaram pesquisadoras, observadoras e cuidadoras do meio em que vivem. O ato de brincar, ao mesmo tempo em que diverte, mobiliza emoções, desperta curiosidade e convida à ação transformadora, aspectos fundamentais para consolidar uma consciência ecológica desde a infância. Outro aspecto relevante é o fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade. Ao levar para casa reflexões e atitudes trabalhadas nos jogos, as crianças influenciaram o comportamento familiar, como separar o lixo, reaproveitar materiais e cuidar das plantas. Essa extensão do aprendizado para fora dos muros da escola reflete a concepção de Freire (1996), segundo a qual a educação não se limita ao espaço formal, mas é um processo contínuo e coletivo.

Os jogos pedagógicos, portanto, não se configuram apenas como instrumentos auxiliares, mas como práticas transformadoras que ressignificam o ensino. Conforme Cury (2003), o papel do educador moderno é o de provocar o pensamento crítico e instigar o desejo de aprender. Ao propor desafios lúdicos e interativos, o professor estimula a autonomia e o protagonismo das crianças, permitindo que elas construam respostas próprias e desenvolvam competências socioambientais.

Por fim, é importante ressaltar que o uso de jogos para a Educação Ambiental deve estar inserido em uma prática pedagógica intencional e planejada. O jogo por si só não garante a aprendizagem; é a mediação do professor que dá sentido à experiência e transforma o brincar em oportunidade de reflexão. Essa mediação exige sensibilidade, observação e conhecimento das crianças, de modo que o brincar se torne realmente um instrumento de emancipação e formação cidadã.

Em síntese, os jogos pedagógicos, ao integrarem o prazer de aprender com o compromisso ético de cuidar do planeta, revelam-se uma estratégia poderosa para promover aprendizagens significativas e sustentáveis. O brincar, quando alicerçado em valores de respeito, cooperação e solidariedade, torna-se caminho para a construção de uma consciência ambiental e social que ultrapassa a infância e se projeta para toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os jogos pedagógicos são instrumentos potentes na promoção da Educação Ambiental na infância, pois integram ludicidade, conhecimento e ação social. Por meio do brincar, as crianças constroem saberes sobre o mundo natural, desenvolvem atitudes de cuidado e aprendem a conviver de maneira cooperativa e solidária.

A utilização dos jogos possibilitou aprendizagens mais significativas, por estarem alinhadas ao modo de ser e de aprender da criança. Além disso, ao planejar de forma inclusiva, o professor assegura que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham oportunidades de participação e expressão.

O desafio que se impõe é ampliar a presença da Educação Ambiental no currículo e nas práticas cotidianas das escolas, articulando teoria e prática de forma criativa, interdisciplinar e humanizadora. O brincar, quando intencionalmente mediado, transforma-se em ferramenta pedagógica que une prazer e consciência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A ludicidade na aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2018.

CURY, A. Pais pensantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2000.

MOYLES, J. *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education*. Buckingham: Open University Press, 2002.

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

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2000.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UTILIZANDO ELEMENTOS NATURAIS



ARTISTIC LANGUAGES AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: USING NATURAL ELEMENTS

MARCIA CECCACCI SALLES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jardim Maria Luiza. Atualmente designada para coordenação pedagógica na EMEI JD Maria Luiza.

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, onde a linguagem artística desempenha um papel fundamental ao promover experiências que estimulam aspectos cognitivos, emocionais, motor, sociais e culturais. Essas experiências podem envolver diversas manifestações como pintura, música, dança, teatro e exploração de materiais naturais, ampliando as possibilidades pedagógicas e auxiliando no desenvolvimento infantil. Na rede municipal de São Paulo, o uso de elementos da natureza como a terra, a água, o fogo e o ar têm se mostrado uma abordagem inovadora, favorecendo a criatividade, curiosidade e expressão das crianças, além de fortalecer o vínculo com o meio ambiente. Essa pedagogia valoriza o protagonismo infantil, incentivando experiências sensoriais que promovem a expressão de emoções e o aprendizado significativo, sempre com o papel ativo do professor que planeja atividades alinhadas aos interesses das crianças. Trabalhar com os elementos naturais enriquece o repertório cultural e sensorial dos pequenos, estimulando direitos de aprendizagem como convivência, exploração e expressão. Quando mediadas de forma intencional e contextualizada, as linguagens artísticas transformam o ambiente escolar em um espaço de encantamento, expressão e construção de conhecimentos, estimulando as crianças a serem protagonistas de suas próprias histórias e experiências.

Palavras-chave: Educação infantil; Desenvolvimento integral; Linguagem artística.

ABSTRACT

Early childhood education is an essential stage in a child's overall development, where artistic language plays a fundamental role in promoting experiences that stimulate cognitive, emotional, motor, social, and cultural aspects. These experiences can involve various forms of expression such as painting, music, dance, theater, and exploration of natural materials, expanding pedagogical possibilities and aiding in child development. In the municipal school system of São Paulo, the use of elements of nature such as earth, water, fire, and air has proven to be an innovative approach, fostering children's creativity, curiosity, and expression, in addition to strengthening their connection with the environment. This pedagogy values children's protagonism, encouraging sensory experiences that promote the expression of emotions and meaningful learning, always with the active role of the teacher who plans activities aligned with the children's interests. Working with natural elements enriches the cultural and sensory repertoire of young children, stimulating learning rights such as coexistence, exploration, and expression. When mediated in an intentional and contextualized way, artistic languages transform the school environment into a space of enchantment, expression, and knowledge construction, encouraging children to be protagonists of their own stories and experiences.

Keywords: Early childhood education; Integral development; Artistic language.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem como objeto de estudo a presença e o papel das linguagens artísticas na formação e no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. O tema surge da necessidade de compreender como as experiências artísticas podem contribuir de maneira efetiva para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento das múltiplas linguagens na infância.

A escolha por abordar as linguagens artísticas como campo de experiência se fundamenta na compreensão de que ela é essencial para a construção de significados, para a ampliação da sensibilidade e para o fortalecimento da criatividade. A arte, quando proposta de forma lúdica e contextualizada, desperta nas crianças a curiosidade, o encantamento e o desejo de explorar o mundo ao seu redor. Assim, a pesquisa foi motivada pela intenção de evidenciar a importância das linguagens artísticas no processo educativo da primeira infância, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Além disso, o estudo busca compartilhar experiências e práticas pedagógicas que envolvem das linguagens artísticas e os elementos da natureza, apontando caminhos e possibilidades para o trabalho docente na Educação Infantil. O propósito é incentivar que cada educador, em parceria com as crianças, percorra um caminho de descobertas significativas, valorizando a experimentação, o brincar e a exploração de materiais não estruturados como formas de expressão artística e de construção do conhecimento.

A relevância deste artigo está em destacar que a criança aprende e se desenvolve por meio das experiências que vivencia. Na Educação Infantil, o contato com diferentes linguagens, a artística possibilita a ampliação do repertório sensorial, o desenvolvimento da imaginação e a consolidação de habilidades importantes para a formação integral. A arte, portanto, é entendida como uma linguagem universal que permite à criança comunicar emoções, pensamentos e percepções de forma autêntica e criativa.

O principal objetivo deste trabalho é demonstrar como as linguagens artísticas e os elementos naturais podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos no processo de aprendizagem na Educação Infantil. A proposta consiste em mostrar que o fazer artístico, aliado à observação e à manipulação de elementos como terra, água, ar e fogo, desperta nas crianças o interesse em explorar, descobrir e criar, transformando o espaço escolar em um ambiente de experimentação e investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se como hipótese central que as linguagens artísticas são uma das formas mais prazerosas, significativas e eficientes de aprendizagem para as crianças pequenas. Por meio do brincar com arte, as crianças desenvolvem autonomia, concentração, coordenação motora, percepção estética e sensibilidade, além de fortalecerem os vínculos afetivos e sociais.

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica, complementada por observações de experiências práticas envolvendo atividades artísticas e exploração dos elementos da natureza. O levantamento teórico foi realizado a partir de diferentes fontes, como artigos científicos, livros, monografias, entrevistas e registros de campo, os quais contribuíram para a análise e reflexão sobre o tema.

Os principais referenciais teóricos que fundamentam este estudo incluem autores que discutem a importância da arte, da infância e da prática pedagógica, tais como Arroyo (2008), Bossa (2000), Brito (2003), Pillotto (2000), Akoschky (2001) e Weigel (1988), além do Currículo da Cidade de São Paulo (1999), que orienta o trabalho docente na Rede Municipal de Ensino. Esses autores reforçam a ideia de que o processo educativo na infância deve ser permeado por experiências significativas, em que as linguagens artísticas desempenham papéis centrais na construção da identidade, da autonomia e da expressão infantil.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do educador como mediador e provocador de experiências artísticas, ressaltando que as linguagens artísticas na Educação Infantil não se limitam a atividades estéticas, mas se constitui como um meio de expressão, investigação e aprendizagem. Ao proporcionar oportunidades para que as crianças experimentem, criem e se expressem, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de construir conhecimentos e de se relacionar de forma significativa com o mundo.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço da Educação Infantil constitui-se como um ambiente de descobertas, onde as crianças brincam, imaginam, criam e experimentam o mundo de maneira singular. É nesse espaço que elas aprendem a se relacionar com o outro, a compreender o ambiente que as cerca e a construir conhecimentos a partir de suas experiências. Existem múltiplas infâncias marcadas por culturas, vivências, origens e contextos sociais diversos que se encontram, muitas vezes, em um ponto comum: a escola infantil, lugar de convivência, partilha e construção de saberes.

Um dos grandes desafios da Educação Infantil consiste em reconhecer e valorizar essa diversidade de infâncias, compreendendo cada criança em sua integralidade como sujeito histórico e cultural. Assim, torna-se essencial que o ambiente educativo promova práticas pedagógicas que respeitem, escutem, valorizem e deem voz às crianças, garantindo-lhes o protagonismo em seus processos de aprendizagem. A criança é um sujeito ativo, que constrói conhecimento, cria hipóteses e investiga o mundo a partir de sua curiosidade e imaginação.

Ao questionar o mundo, a vida, os adultos e até mesmo o currículo, as crianças influenciam e transformam o cenário social, político e cultural em que estão inseridas. Dessa forma, a Educação Infantil deve se configurar como um espaço de ser criança em sua plenitude, assegurando direitos fundamentais como o brincar, imaginar, criar, conviver e explorar.

Conforme a Orientação Normativa nº 01/13 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (p. 12), na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação. Tais dimensões são vividas no cotidiano escolar por meio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, princípios que sustentam o trabalho pedagógico com a infância.

Nas interações entre pares e com os adultos, as crianças expressam sentimentos, vontades e emoções, construindo sua identidade e autonomia. Elas descobrem o mundo por meio de experiências que envolvem o corpo, o movimento, os sentidos e a imaginação. Tais vivências se materializam nas brincadeiras, nos jogos simbólicos, nas trocas e nas relações sociais, tornando-se

o alicerce da aprendizagem. É nesse contexto que as linguagens artísticas se inserem como elemento essencial, pois potencializa as interações e amplia as formas de expressão e comunicação da criança.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, as linguagens artísticas se apresentam como uma linguagem universal, capaz de estimular a criatividade, a imaginação e a sensibilidade das crianças. Entre as diferentes manifestações artísticas, a música ocupa um papel de destaque, pois contribui de forma intuitiva e prazerosa para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e expressivas. Ao explorar sons, ritmos e melodias, as crianças aprendem de maneira espontânea, envolvendo-se ativamente nas experiências propostas pelos professores.

O professor, ao planejar atividades musicais, pode apresentar novas culturas, estimular noções matemáticas, trabalhar ritmo e coordenação motora, além de favorecer a inclusão e a socialização. Essas experiências tornam o processo educativo mais lúdico e envolvente, uma vez que as crianças pequenas se identificam com atividades que integram movimento, expressão corporal e sonoridade.

De acordo com Campbell (2000)

Entre os principais benefícios da arte na infância, destacam-se o desenvolvimento da concentração, da atenção, da criatividade e da expressão pessoal. Além disso, atividades artísticas colaboram para o avanço de habilidades essenciais, como a leitura, a escrita e a matemática. Ao brincar, desenhar, cantar ou dramatizar, as crianças internalizam conhecimentos, reconhecem cores, formas, letras e palavras, e se preparam de maneira natural para o uso da linguagem escrita. (CAMPBELL .2000, p. 134)

As linguagens artísticas também favorecem a empatia e os vínculos afetivos, especialmente por meio do movimento e dos gestos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998) destaca que o objetivo do trabalho com as linguagens artísticas é proporcionar às crianças o contato com diferentes linguagens artísticas, possibilitando-lhes apreciar, perceber, discriminar, brincar, inventar e reproduzir criações.

Para a faixa etária de zero a seis anos, é fundamental que as propostas pedagógicas ofereçam oportunidades de exploração e experimentação dos diversos elementos artísticos como pintura, música, teatro, dança e modelagem, permitindo que as crianças interajam com os outros, ampliem seus conhecimentos sobre o mundo e expressem sensações, sentimentos e pensamentos por meio das linguagens artísticas.

Portanto, na Educação Infantil das linguagens artísticas não devem ser entendidas apenas como um momento recreativo, mas como uma forma de linguagem e de construção de conhecimento,

que contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos.

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços da Educação Infantil exercem papel essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é neles que o brincar, o criar e o imaginar acontecem de forma concreta. Esses ambientes — como brinquedotecas, parques, cantinhos temáticos, salas de múltiplos usos e ateliês não são apenas locais de recreação, mas cenários educativos que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e artísticas.

A organização do espaço na Educação Infantil deve refletir uma concepção de ensino que valorize a integração entre o cuidar, o educar e o brincar, permitindo que as crianças se expressem livremente, explorem diferentes linguagens e estabeleçam relações significativas com o ambiente e com os colegas. Quando as linguagens artísticas são incorporadas a esses espaços, ela se transforma em instrumento de descoberta e expressão, tornando a escola um lugar de experiências estéticas e sensoriais.

Pensando em uma concepção integral de Educação Infantil, o contato das crianças com as linguagens artísticas deve ser constante e natural. É importante oferecer oportunidades para explorar sons, ritmos e melodias, participar de contações de histórias, vivenciar apresentações teatrais e interagir com obras de artistas de diferentes épocas e estilos. Dessa forma, as linguagens artísticas deixam de ser uma atividade pontual e passa a fazer parte da rotina escolar e das brincadeiras cotidianas, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

De acordo com Akoschky (2001), os objetos e materiais presentes no ambiente infantil devem provocar a curiosidade e favorecer experiências artísticas, permitindo que as crianças criem, descubram e inventem. Assim, com criatividade e materiais simples, o professor pode criar um ambiente rico em possibilidades, onde as crianças experimentam as linguagens artísticas sozinhas ou em grupo, ampliando seu repertório expressivo.

Nesses espaços, as linguagens artísticas podem ser exploradas a partir de diferentes objetivos pedagógicos, tais como:

- Desenvolver o prazer pela escuta, estimulando a atenção e a concentração;
- Ampliar a capacidade de observação, análise e reconhecimento de sons, formas e cores;
- Proporcionar momentos de diversão e encantamento por meio de objetos sonoros e musicais;
- Favorecer a interação entre as crianças, promovendo cooperação e respeito;

- Estimular a criatividade e a expressão individual;
- Explorar, ouvir e discriminar diferentes sons e ritmos;
- Brincar com materiais de largo alcance, como tecidos, papéis, argila, tintas naturais e sucatas, despertando a imaginação e o senso estético.

As produções artísticas das crianças como desenhos, esculturas, pinturas e colagens devem ser valorizadas e incorporadas ao espaço escolar, tornando o ambiente mais acolhedor, expressivo e representativo da infância. Expor os trabalhos das crianças nos corredores, murais e salas de aula é uma forma de reconhecer sua autoria e promover o sentimento de pertencimento e orgulho pelo que produzem.

Materiais simples do cotidiano, como potinhos de iogurte, tampinhas de garrafa, retalhos, linhas, lápis, giz, carvão e tintas naturais, podem ser transformados em esculturas, instrumentos musicais ou obras de arte, revelando a capacidade criativa das crianças e sua habilidade de atribuir novos significados aos objetos. Nessas experiências, a mediação do professor é fundamental, pois ele orienta, incentiva e valoriza cada descoberta, transformando o fazer artístico em um processo de aprendizagem significativo.

Criar, construir e brincar com materiais variados estimula a imaginação e a autonomia, além de possibilitar que as crianças desenvolvam sua percepção sensorial e estética. Quando o professor organiza os espaços de modo intencional, com ambientes acolhedores, acessíveis e ricos em estímulos, ele contribui para que as crianças vivenciem a linguagem artística de maneira prazerosa, criativa e transformadora.

Assim, os espaços na Educação Infantil devem ser pensados como territórios de experimentação e expressão, onde o brincar e a linguagem caminham juntos, proporcionando à criança condições para explorar o mundo, comunicar-se por meio das linguagens artísticas e construir conhecimentos de forma significativa e autônoma.

A LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

Vê-se como na Educação Infantil as experiências artísticas são utilizadas para incentivar a criatividade de forma intuitiva onde as crianças conhecem e aprende por meio de atividades planejadas pelos professores. Assim as intenções partem da escuta da criança e alimentam a aprendizagem.

As linguagens artísticas integram as dimensões emocionais, físicas e cognitivas, possibilitando criar um ambiente emocional positivo que propicia para a aprendizagem. De acordo com Campbell (2000, p. 134) “A música pode tornar-se uma parte importante de qualquer ambiente educacional”. Portanto, na Educação Infantil será mais uma contribuição para desenvolver na criança experiências desafiadoras para superar dificuldades. Será mais um instrumento de facilitação da aprendizagem.

Teatro, música, literatura, linguagens artísticas todas essas experiências podem ser desenvolvidas com as crianças tendo o professor como mediador.

Ao apreciar uma obra, ao cantar e dançar a criança desenvolve a capacidade de concentrar, aumentar a atenção e melhorar os níveis de energia física, pois existem cantigas que estimulam tais ações.

Segundo BOSSA (2000), o professor poderá criar um espaço de aprendizagem por meio experiências artísticas, brincadeiras, músicas, letras de canções infantis, com adaptações teatrais trabalha elementos estéticos no desenvolvimento de experiências com as crianças.

Na Educação Infantil, as linguagens artísticas auxiliam o desenvolvimento aspectos como: habilidade corporal ritmadas com movimentos desenvolvem o conhecimento do corpo a lateralidade, percepção auditiva, ao conhecer e identificar os diferentes ritmos e sons, orientação espacial ao correr, pular, se esconder, orientação temporal, o momento de saber quando parar e recomeçar, socialização, integração, interação, pois muitas cantigas e músicas são realizadas em rodas e grupos. Música, dança teatro facilitam a integração intra/interpessoal, e desbloqueia as emoções, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito e sua interação com o meio em que está inserido. A criança que brinca, aprende a compartilhar e seguir regras, teatro também é linguagem artística.

Durante toda pesquisa percebe-se que a Educação Infantil é o lugar onde as crianças vivenciam experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo, do movimento, do brincar, da fala e da escuta qualificada vivida pelas crianças. Além disso, é o lugar da infância do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existências de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. Trouxe-se as linguagens artísticas porque auxilia a aprendizagem e o relacionamento, as interações das crianças na escola

Para que as linguagens artísticas possam promover a aprendizagem é preciso criar mecanismo para utilizá-la em suas diferentes representações, para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas por faixa etária para a aprendizagem da criança e a formação e conhecimentos são necessários. Os professores podem usar as linguagens artísticas para auxiliar as crianças em suas descobertas e aprendizagens.

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

As linguagens artísticas como linguagem precisa ser explorada nas unidades de Educação Infantil, a fim de proporcionar às crianças o prazer de descobrir e inventar. As unidades escolares podem com seus professores se empenharem e transformarem suas intenções didáticas, buscando compreender e ressignificar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Desta forma, acredita-se que as propostas desenvolvidas com elementos naturais acrescentam maiores desafios para as crianças, incentivando-as a compreender melhor todo o mundo que as envolvem. As experiências das professoras com a linguagem artística para as crianças proporciona momentos de reflexão, e aprimoramento, uma vez que as faz compreender que a pode ser criada e recriada pelas crianças ou seja entendem como o exercício da escuta e a descoberta e construção de possibilidades diversas.

Ao brincar com os elementos da natureza as crianças abrem um leque de caminhos para a imaginação. Alcançam os sentidos escondidos, por meio de suas produções materiais, gestuais e narrativas. Esculturas com gelo, folha se galhos, terra, trazem os elementos naturais como um potente objeto de construção e aprendizagem.

Uma criança ao brincar de fazer castelo com argila trabalhará terra e água esculpindo. Utilizar folhas para representarem asas de borboletas enquanto ouve uma poesia desperta o imaginário infantil.

Esses materiais podem ser conhecidos ou não pelas crianças. Ainda, de acordo com Barbieri,

todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças e praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos (2012, p.115).

Ao desenvolver experiências artísticas com as crianças da Educação Infantil, devemos estar atentos ao que elas demonstram curiosidade e ter um olhar sensível para perceber o centro de interesse delas. O professor deve ter nas intenções de suas práticas pedagógicas a escuta e perceber o centro de interesse da criança, levando em consideração suas vivências e contextos, e baseando-se nas leis que regem seu fazer. A partir desse campo de experiências, podemos refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Para esse momento, percebe-se a necessidade de desenvolver uma escuta atenta e proporcionar a exploração dos elementos da natureza, a partir de possibilidades, de brincadeiras, de leis que ampliam o olhar do professor, criando ambientes, os cantinhos possíveis que possibilite um trabalho contínuo.

Brincar com vento e construir objetos que demonstrem como o vento pode ser sentido, colher flores para enfeitar representações de paisagem tendo certo artista como referência são maneiras de incluir a natureza e arte.

De acordo com os Kishick (2019), as forças mais profundas que vivem no íntimo da criança só podem ser tocadas e avivadas pelo brinquedo mais sadio do mundo: o brinquedo chamado natureza.

Partindo dessa perspectiva, as propostas a serem desenvolvidas devem visar a auxiliar no desenvolvimento das crianças de modo significativo, explorando os ambientes da escola, pois

Cada escola nos traz diferentes possibilidades.

[...] a materialidade está sempre por ser inventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos usar materiais, substâncias e objetos inusitados (BARBIERI, 2012, p.72).

Em muitas escolas infantis os espaços permitem estas vivências, já existem vários elementos da natureza, percebe-se o encantamento que as crianças têm com os elementos naturais e assim vê-se a importância de enraizá-los nos ambientes que nos cercam. Se este ambiente não existe o professor pode proporcionar cantos com esses elementos ou mesmo propor dentro da unidade um ateliê com diversos materiais e assim possibilitar às crianças vivências artísticas significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância das linguagens artísticas na Educação Infantil, na busca por uma educação igualitária, onde todo momento a criança brinca e aprende de um jeito prazeroso, criativo, despertando nela a vontade e desejo fazer.

As linguagens artísticas vêm contribuir no desenvolvimento, aprendizagem e no relacionamento da cultura da criança, para que ela tenha prazer em aprender.

A linguagem artística conduz as crianças para a ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, formas gestos e falas, facilitando assim a aprendizagem, através das atividades lúdicas que propiciem um ambiente que favoreça a aquisição da autonomia e aprendizagem.

Para tanto esta linguagem deve ser valorizada socialmente em um processo dinâmico e criativo através das vivências cotidianas. Assim, o estudo permitiu compreender que o as linguagens artísticas como objeto lúdico e significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, ser capaz de exercer sua cidadania com autonomia e competência, obtendo assim, uma aprendizagem significativa e que a grande qualidade na Educação Infantil está em possibilitar o contato com as diversas experiências principalmente os quatro elementos naturais elementos naturais.

As experiências artísticas na Educação Infantil e a conduta do professor são essenciais em todo o processo de aprendizagem, para que o conhecimento possa fluir, e as crianças possam olhar e apreciar, ouvir e cantar.

Constata-se então que o professor necessita ter intencionalidade pedagógica para realizar experiências no campo artístico, saber ouvir e conhecer os interesses das crianças para envolvê-las nas suas propostas, transformando-as em protagonistas de seus conhecimentos.

É preciso estar com o olhar e a escuta atentos, observando, estudando, preparando as propostas, integrando-as ao meio e ao contexto em que vivemos, explorando a linguagem artística e as experiências que ela proporciona às crianças com elementos da natureza, com liberdade e autonomia.

A Educação Infantil como foi percebido é a etapa mais importante da vida da criança, e por isso os professores devem pensar em como transformar a infância e como transformar em uma grande brincadeira à exploração dos elementos naturais relacionando-os com as experiências artísticas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 111–118. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 28 outubro. 2025.

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: Indagações sobre o currículo Brasília: MEC/SEB, 2008.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para infantil. vol.3. Brasília; MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula. Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. Revista Univille, V.5, n.1, abr., 2000.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

SÃO PAULO (SP). Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.



A IMPORTANCIA DA CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

THE IMPORTANCE OF CREATIVITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: PERSPECTIVES, CHALLENGES, AND POSSIBLE PATHS

MARCIA FERREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI CEU CAMPO LIMPO.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, considerando-a um elemento essencial para a formação de indivíduos críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos. A criatividade, muitas vezes negligenciada em contextos educacionais tradicionais, pode transformar práticas pedagógicas, motivar estudantes e promover uma aprendizagem mais significativa. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, são apresentados fundamentos teóricos, reflexões sobre o papel do professor, o ambiente escolar, metodologias inovadoras e o impacto da criatividade no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Conclui-se que investir na criatividade é investir em uma educação mais humana, dinâmica e transformadora.

Palavras-chave: Criatividade; Ensino-Aprendizagem; Metodologias Ativas; Inovação; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of creativity in the teaching-learning process, considering it an essential element for the formation of critical, autonomous individuals prepared for contemporary challenges. Creativity, often neglected in traditional educational contexts, can transform pedagogical practices, motivate students, and promote more meaningful learning. Using a qualitative and bibliographical approach, theoretical foundations, reflections on the role of the teacher, the school environment, innovative methodologies, and the impact of creativity on the cognitive and emotional development of students are presented. It concludes that investing in creativity is investing in a more human, dynamic, and transformative education.

Keywords: Creativity; Teaching-Learning; Active Methodologies; Innovation; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo cada vez mais dinâmico, complexo e imprevisível. A quarta revolução industrial, o avanço das tecnologias digitais e a emergência de novos paradigmas sociais demandam habilidades cognitivas e socioemocionais que vão além da simples memorização de conteúdo. Neste cenário, a educação precisa repensar seus objetivos e metodologias, colocando no centro do processo formativo competências como pensamento crítico, resolução de problemas e, especialmente, criatividade.

A criatividade é uma das competências fundamentais para o século XXI, conforme apontam organizações internacionais como a UNESCO (2015), o Fórum Econômico Mundial (2020) e a OCDE (2018). Entretanto, muitas escolas ainda operam sob lógicas rígidas, com currículos fragmentados e avaliações padronizadas, que pouco favorecem a experimentação e a originalidade.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a centralidade da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando-se em referenciais teóricos da psicologia, pedagogia e neurociência. A pesquisa bibliográfica abrange autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Ken Robinson, Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e Ana Mae Barbosa, entre outros.

A CRIATIVIDADE COMO ELEMENTO ESSENCIAL DA APRENDIZAGEM

A criatividade pode ser definida como a capacidade de gerar ideias novas, resolver problemas de forma original e criar conexões inusitadas entre conhecimentos distintos (Sternberg & Lubart, 1999). No campo educacional, ela representa a possibilidade de construir saberes de forma ativa e significativa, indo além da mera repetição de conteúdo.

Segundo Gardner (1995), a criatividade está diretamente ligada ao uso das múltiplas inteligências — linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpessoal, intrapessoal

e naturalista. Ao reconhecermos que cada estudante aprende de forma diferente, abrimos espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas e criativas.

Mihaly Csikszentmihalyi (1996), em sua teoria do *flow*, destaca que o estado criativo ocorre quando o indivíduo está profundamente engajado em uma atividade desafiadora, mas prazerosa. Para ele, o ambiente educacional deve ser capaz de proporcionar esse estado, conectando desafios significativos com habilidades reais dos alunos.

A criatividade também tem relação direta com o desenvolvimento cognitivo. A neurociência educacional tem demonstrado que a aprendizagem criativa ativa áreas cerebrais relacionadas à memória de longo prazo, à atenção e à motivação intrínseca (IMMORDINO-YANG, 2016).

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR CRIATIVO

A função do professor na contemporaneidade vai além do repasse de conteúdo. Ele é um mediador de experiências, um curador de saberes e um incentivador da curiosidade. Para fomentar a criatividade dos alunos, o docente também precisa se reconhecer como sujeito criativo.

Segundo Nóvoa (2009), os professores devem ser autores de suas práticas, refletindo criticamente sobre seus métodos, interações e objetivos. Um professor criativo é aquele que adapta o currículo à realidade local, propõe desafios instigantes, utiliza diferentes linguagens (visual, corporal, oral) e estimula o pensamento divergente.

Freire (1996) defende que o educador precisa ensinar com sensibilidade, escuta e afeto, criando condições para que o aluno se perceba como produtor de conhecimento. Já Ana Mae Barbosa (2003), em sua abordagem triangular no ensino de arte, enfatiza que o fazer, o apreciar e o contextualizar são movimentos pedagógicos que favorecem a criatividade.

Além disso, professores precisam de apoio institucional. Políticas públicas voltadas à formação continuada, tempo para planejamento criativo e espaços de troca entre pares são essenciais para que a prática pedagógica seja inovadora.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE

Ambientes físicos e simbólicos têm impacto direto no comportamento criativo. Segundo Resnick (2017), idealizador da abordagem *learning by creating*, espaços educativos devem promover exploração, colaboração e construção. Salas de aula flexíveis, que permitam diferentes configurações, são mais propícias à criação do que ambientes engessados.

A cultura escolar também precisa favorecer o erro como parte do processo. Em ambientes onde o erro é punido, os alunos tendem a evitar riscos, o que inibe o pensamento criativo. Como destaca Papert (1980), a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante constrói algo que considera pessoalmente relevante — seja um texto, um robô ou uma pintura.

Escolas inovadoras ao redor do mundo, como a Escola da Ponte (Portugal), a Escola da Vila (Brasil) e as escolas Reggio Emilia (Itália), têm demonstrado que é possível construir espaços educativos centrados na criança, com forte incentivo à imaginação e ao fazer criativo.

A dimensão emocional também é crucial. Um ambiente acolhedor, que valorize a diversidade e incentive o protagonismo, cria condições para que os estudantes expressem suas ideias com segurança.

METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO NO ENSINO

As metodologias ativas representam um dos caminhos mais eficazes para promover a criatividade na sala de aula. Elas transferem o foco do ensino para a aprendizagem, estimulando o estudante a ser protagonista na construção do saber.

Entre as principais metodologias ativas, podemos destacar:

- **Aprendizagem baseada em projetos (ABP):** incentiva a resolução de problemas reais, articula teoria e prática, favorece o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade (HERNÁNDEZ, 1998).
- **Sala de aula invertida:** permite que o aluno acesse o conteúdo previamente e utilize o tempo em sala para discussões e atividades práticas.
- **Gamificação:** uso de elementos dos jogos para motivar a aprendizagem, favorecendo a resolução de desafios e o engajamento (Deterding et al., 2011).
- **Design Thinking:** abordagem criativa para solução de problemas centrada no usuário, que estimula empatia, colaboração e prototipagem (Brown, 2009).

Essas metodologias não apenas ampliam o repertório dos estudantes, mas também desenvolvem competências como pensamento crítico, empatia, autonomia e, claro, criatividade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA

Apesar dos avanços teóricos e das experiências práticas bem-sucedidas, ainda existem desafios significativos para a consolidação de uma cultura educacional criativa. Entre eles:

- Currículos engessados e pouco contextualizados;

- Excesso de conteúdo e tempo reduzido para experimentações;
- Avaliações tradicionais que valorizam apenas respostas certas;
- Falta de infraestrutura e apoio institucional;
- Resistência a mudanças por parte de gestores e docentes.

No entanto, também há inúmeras possibilidades. A integração entre escola e comunidade, o uso consciente das tecnologias digitais, a valorização da escuta dos estudantes e o fortalecimento das políticas públicas educacionais podem pavimentar o caminho para uma educação mais inventiva e relevante.

A CRIATIVIDADE E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Um dos aspectos mais desafiadores para a promoção da criatividade na educação é o modelo tradicional de avaliação. Ainda predominam instrumentos que valorizam a reprodução de informações, como provas objetivas e testes padronizados, em detrimento da avaliação de processos criativos, colaborativos e autorais.

Segundo Perrenoud (1999), é preciso desenvolver uma avaliação que favoreça competências, e não apenas o acúmulo de conteúdo. Avaliar a criatividade implica observar o percurso do aluno, sua capacidade de inovar, de relacionar saberes e de propor soluções originais. Isso pode ser feito por meio de portfólios, autoavaliações, rubricas formativas e projetos interdisciplinares.

Além disso, o feedback formativo é um instrumento poderoso nesse processo. Ele orienta o aluno em sua jornada, reconhecendo seus avanços e apontando caminhos de aprimoramento. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um fim e passa a ser parte essencial da aprendizagem.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORAS DA CRIATIVIDADE

As tecnologias digitais, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem ser aliadas importantes no estímulo à criatividade. Plataformas de criação audiovisual, ambientes virtuais de aprendizagem, editores de código, jogos educacionais e ferramentas de coautoria são exemplos de recursos que ampliam as possibilidades expressivas dos alunos.

Autores como Prensky (2001) e Lévy (2010) destacam que as gerações atuais estão imersas em uma cultura digital, na qual o acesso à informação é abundante, mas o desafio está em transformá-la em conhecimento significativo. Nesse contexto, ensinar a usar a tecnologia de forma crítica e criativa é papel central da escola.

Projetos com uso de programação, robótica educacional, produção de podcasts, storytelling digital, criação de games e realidade aumentada são experiências que integram o fazer criativo com o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e cognitivas de alto nível.

Contudo, o uso da tecnologia deve estar a serviço de propósitos pedagógicos claros. A simples adoção de ferramentas digitais sem um projeto educativo que valorize a autonomia e a autoria pode reproduzir os mesmos limites do ensino tradicional.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DE INOVAÇÃO

Promover a criatividade na educação exige mais do que mudanças metodológicas: requer uma transformação na cultura profissional dos educadores. A formação docente inicial e continuada deve incorporar temas como pensamento criativo, metodologias ativas, design educacional e uso crítico das tecnologias.

É essencial criar condições para que os professores experimentem, criem, colaborem e reflitam sobre suas práticas. Espaços de inovação pedagógica dentro das escolas, como laboratórios de aprendizagem, grupos de estudos e mentorias, podem fomentar essa cultura de cocriação.

Além disso, o suporte das gestões escolares e das políticas públicas é imprescindível. Incentivos à inovação, flexibilização curricular, valorização do tempo de planejamento e autonomia docente são elementos que contribuem para um ambiente educacional mais aberto à criatividade.

Como destaca Fullan (2007), mudanças educacionais sustentáveis só ocorrem quando há envolvimento coletivo, formação continuada de qualidade e compromisso ético com a transformação social por meio da educação.

A CRIATIVIDADE SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

A criatividade não pode ser analisada apenas como uma característica individual; ela é, também, um fenômeno social e culturalmente mediado. De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir das interações sociais e da mediação cultural. Assim, o potencial criativo do aluno é construído na relação com o outro e com o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, é fundamental considerar o papel do contexto sociocultural na formação da criatividade. Alunos que vivem em ambientes marcados por desigualdade, discriminação ou invisibilidade social podem encontrar menos oportunidades para desenvolver e expressar suas capacidades criativas. A escola, portanto, tem o dever ético e pedagógico de atuar como espaço de compensação simbólica, garantindo acesso à cultura, às artes, às ciências e às linguagens múltiplas.

Promover a criatividade é também promover justiça social. A valorização dos saberes populares, das narrativas periféricas, das expressões culturais marginalizadas e da pluralidade de vozes dentro da escola contribui para uma educação mais democrática e equitativa. Isso passa, por exemplo, pela adoção de projetos interdisciplinares com temáticas sociais relevantes, oficinas culturais com artistas locais, rodas de conversa, festivais escolares e outros formatos que favoreçam a criação coletiva e crítica.

CRIATIVIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

A criatividade pode ser uma grande aliada da inclusão escolar. Em um ambiente onde a diversidade é reconhecida e respeitada, práticas criativas ajudam a romper com padrões rígidos que excluem estudantes com necessidades específicas, talentos singulares ou trajetórias de aprendizagem diferentes da média.

De acordo com as diretrizes da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é necessário garantir uma escola que reconheça e valorize as diferenças como parte da condição humana. Nesse contexto, a criatividade se manifesta tanto nas adaptações pedagógicas quanto na proposição de atividades abertas a múltiplas formas de participação e expressão.

Por exemplo, alunos com deficiência visual podem participar de atividades artísticas por meio da escultura em argila; estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) podem explorar narrativas visuais e lúdicas; alunos com altas habilidades podem ser desafiados por projetos investigativos. O uso de recursos como mapas mentais, dramatizações, música, teatro e tecnologias assistivas amplia as possibilidades de acesso ao currículo de forma significativa e personalizada.

Criar ambientes inclusivos e criativos é, acima de tudo, reconhecer que todo sujeito tem algo a contribuir, a criar e a ensinar — e que o papel da escola é mediar essa descoberta com sensibilidade e equidade.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

O vínculo entre criatividade e emoções tem sido cada vez mais explorado pelas pesquisas em neuroeducação e psicologia positiva. Emocionalmente, ambientes opressores, altamente controladores ou punitivos inibem a liberdade de pensamento e ação. Por outro lado, um ambiente de confiança, afeto e segurança emocional é propício à ousadia, à experimentação e à criatividade.

A Teoria das Emoções Positivas, de Barbara Fredrickson (2001), demonstra que emoções como alegria, interesse e entusiasmo ampliam o repertório cognitivo, favorecendo o pensamento flexível e divergente. Na prática, isso significa que um aluno que se sente acolhido e motivado tende

a apresentar maior capacidade de inovar, de buscar soluções alternativas e de persistir diante de dificuldades.

A educação socioemocional, portanto, é um terreno fértil para o cultivo da criatividade. Práticas como a escuta ativa, o diálogo empático, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima criam um clima propício à aprendizagem criativa. Projetos que envolvem o cuidado com o outro, a arte como expressão de sentimentos e o trabalho em grupo podem integrar o desenvolvimento socioemocional e a inovação pedagógica.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE ATIVIDADES CRIATIVAS NA ESCOLA

A criatividade pode ser incorporada ao cotidiano escolar de maneiras simples, mas poderosas. A seguir, apresentamos alguns exemplos de práticas pedagógicas que estimulam a inventividade dos alunos:

- **Oficinas de escrita criativa:** em que os alunos criam contos, fanzines, roteiros de peças ou poesias coletivas a partir de estímulos visuais, objetos ou trilhas sonoras.
- **Laboratórios de invenção (maker labs):** espaço onde os estudantes constroem protótipos, realizam experimentos ou criam produtos autorais utilizando materiais recicláveis, kits de robótica, impressoras 3D ou ferramentas simples.
- **Projetos interdisciplinares com temas da atualidade:** por exemplo, criar um jornal escolar sobre mudanças climáticas, desenvolver campanhas sociais, montar uma feira cultural sobre diversidade étnico-racial ou produzir documentários sobre o bairro onde vivem.
- **Aprendizagem baseada em desafios:** propor que os alunos solucionem problemas reais da comunidade, como melhorias no entorno da escola, incentivo à leitura, combate ao desperdício de alimentos ou valorização da memória local.
- **Teatro e simulações:** dramatizações históricas, tribunais simulados, teatro do oprimido e jogos de papéis estimulam a empatia, a criatividade verbal, corporal e argumentativa.

Essas práticas mostram que é possível desenvolver a criatividade sem depender de grandes investimentos, mas sim de intencionalidade pedagógica, abertura à experimentação e escuta ativa dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estimular a criatividade na educação é uma necessidade urgente diante dos desafios do século XXI. Uma escola que valoriza a imaginação, a experimentação e o pensamento divergente forma sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para transformar a realidade.

Para isso, é necessário repensar a formação docente, flexibilizar os currículos, ressignificar os espaços escolares e adotar metodologias mais abertas e colaborativas. A criatividade não é dom, mas uma habilidade que pode (e deve) ser desenvolvida com intencionalidade pedagógica.

Investir na criatividade é investir em uma educação mais humanizada, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BROWN, Tim. *Design Thinking: Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial, 1996.

DETERDING, Sebastian et al. *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts*. CHI, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. *Emotions, Learning and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton, 2016.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, 1980.

RESNICK, Mitchel. *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press, 2017.

ROBINSON, Ken. *O Elemento: Descubra seu Talento e Mude sua Vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

STERNBERG, Robert; LUBART, Todd. *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press, 1999.

UNESCO. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

THE ROLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD



MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – (2014), Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles – (2023), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de Ensino da cidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo analisa de forma aprofundada o papel da educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendendo-a como etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A partir de uma revisão de literatura nacional e internacional, são discutidos os aspectos teóricos, pedagógicos e institucionais que sustentam práticas inclusivas, com foco em estratégias de ensino adaptadas, formação docente continuada, envolvimento familiar, políticas públicas e organização dos espaços educativos. Evidencia-se que a verdadeira inclusão não se limita à presença física da criança em sala de aula, mas envolve a criação de condições que favoreçam a aprendizagem significativa, o reconhecimento da singularidade e o respeito às diferenças. O estudo aponta que a educação infantil, quando orientada por princípios de equidade e colaboração intersetorial, torna-se um espaço privilegiado de convivência, pertencimento e desenvolvimento integral, reafirmando a escola como território de acolhimento, escuta e construção de cidadania para todas as crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; Inclusão escolar; Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This article provides an in-depth analysis of the role of early childhood education in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), understanding it as a fundamental stage for cognitive, social, and emotional development. Based on a review of national and international literature, the theoretical, pedagogical, and institutional aspects that support inclusive practices are discussed, with a focus on adapted teaching strategies, continuing teacher training, family involvement, public policies, and the organization of educational spaces. It is evident that true inclusion is not limited to the physical presence of the child in the classroom, but involves the creation of conditions that favor meaningful learning, recognition of uniqueness, and respect for differences. The study points out that early childhood education, when guided by principles of equity and intersectoral collaboration, becomes a privileged space for coexistence, belonging, and integral development, reaffirming the school as a territory of welcome, listening, and citizenship building for all children.

Keywords: Early childhood education; School inclusion; Pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um compromisso ético, social e pedagógico que transcende a mera inserção física dessas crianças no ambiente escolar, configurando-se como uma oportunidade de transformação das práticas educativas e das concepções sobre infância e diversidade. Essa demanda torna-se ainda mais significativa diante do aumento expressivo da prevalência do TEA no mundo e da urgência em garantir que o direito à educação de qualidade seja assegurado desde os primeiros anos de vida. De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, os quais impactam diretamente a forma como a criança percebe e se relaciona com o meio.

No contexto brasileiro, a legislação reforça esse compromisso. A Lei nº 13.146/2015 — a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — garante o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência, assegurando que o sistema educacional adote medidas de apoio individualizadas e práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades. Assim, a educação infantil se configura como um espaço estratégico e essencial, onde a inclusão deve ser vivenciada de forma concreta, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com TEA, mas também a construção de vínculos afetivos e a valorização das diferenças como parte do processo educativo.

A escola, nesse sentido, assume um papel formador de cidadania e de convivência com a diversidade, funcionando como um microcosmo da sociedade em que se aprende a conviver com o outro e a reconhecer as singularidades de cada sujeito. Autores como Mantoan (2015, p. 43) ressaltam que a inclusão na educação infantil deve ser compreendida como um processo contínuo

de construção, que exige a revisão das práticas tradicionais e a criação de contextos pedagógicos flexíveis, sensíveis às necessidades específicas das crianças.

Diante desse cenário, este artigo propõe analisar de que modo a educação infantil pode atuar como agente efetivo de inclusão de crianças com TEA, contribuindo para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, autonomia e socialização. Para tanto, a discussão será organizada em cinco eixos temáticos interligados: (1) as concepções teóricas e o reconhecimento do TEA no contexto educacional; (2) as práticas pedagógicas adaptadas e o planejamento inclusivo; (3) a formação docente e o papel do professor mediador; (4) a parceria entre escola, família e serviços intersetoriais; e (5) as políticas públicas, a infraestrutura e o ambiente educativo como sustentação da inclusão.

Esses eixos visam não apenas compreender os desafios, mas também propor caminhos para o fortalecimento de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, que respeite as diferenças, promova o desenvolvimento integral e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS E RECONHECIMENTO DO TEA

O reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil está intrinsecamente vinculado às concepções teóricas que orientam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. O *Diagnostic and Manual Statistical of Mental Disorders (DSM-5)* caracteriza o TEA por déficits persistentes na comunicação e interação social, acompanhados de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou. Essa definição, de natureza clínica, serve como base para o diagnóstico e o encaminhamento de intervenções, mas pode, quando interpretada de maneira reducionista, induzir a práticas escolares padronizadas que negligenciam a singularidade de cada criança. A compreensão do autismo a partir apenas de seus déficits tende a reforçar estigmas e a limitar o olhar pedagógico, impedindo que a escola reconheça e valorize as potencialidades cognitivas, criativas e afetivas de cada aluno.

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 32).

A heterogeneidade do espectro autista é amplamente reconhecida na literatura especializada, o que exige uma abordagem educacional plural e sensível às diferenças individuais. Crianças com TEA podem apresentar desde altos níveis de habilidade verbal e raciocínio lógico até dificuldades significativas de comunicação e regulação emocional. Silva (2024, p. 33) destaca que o contexto escolar ainda é permeado por estereótipos e crenças limitantes que reduzem a expectativa dos educadores em relação ao desempenho e à autonomia dessas crianças. Tais concepções impactam diretamente o engajamento docente e a qualidade das estratégias inclusivas, reforçando a necessidade de uma formação continuada que amplie o entendimento sobre o espectro e suas múltiplas manifestações. A desconstrução desses estigmas é fundamental para que o professor assuma uma postura investigativa e acolhedora diante das singularidades de seus alunos.

A detecção precoce do TEA constitui outro eixo essencial na consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Pesquisas contemporâneas indicam que intervenções iniciadas nos primeiros anos de vida estão associadas a ganhos significativos na comunicação funcional, no comportamento adaptativo e na interação social. Nesse contexto, o professor da educação infantil, por estar em contato direto e constante com a criança, torna-se figura-chave na observação de comportamentos atípicos e no encaminhamento para avaliação especializada. Sua escuta sensível e sua atenção às nuances do desenvolvimento infantil contribuem para a identificação precoce, o que permite um planejamento pedagógico mais assertivo e alinhado às necessidades reais do estudante.

No entanto, a concepção de inclusão que ainda orienta muitas práticas escolares permanece restrita, reduzindo-se, frequentemente, à mera presença física do aluno em sala de aula regular. A inclusão efetiva, como defendem Mantoan (2015, p. 43) e Mendes (2019, p. 57), deve ser entendida como um processo dinâmico e participativo, que pressupõe envolvimento ativo, aprendizagem significativa e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Essa perspectiva demanda que a escola vá além da integração formal e promova transformações em suas estruturas pedagógicas, curriculares e atitudinais. Estudos recentes destacam que, embora os professores da educação infantil reconheçam o direito das crianças com TEA à convivência escolar, ainda manifestam insegurança em relação às práticas inclusivas, especialmente pela carência de formação específica e de suporte técnico contínuo. Tal cenário revela que a inclusão não se concretiza apenas pela legislação, mas pela construção coletiva de uma cultura escolar acolhedora e reflexiva. Assim, a escola deve assumir também um papel formador, oferecendo espaços de estudo, troca e acompanhamento pedagógico que permitam ao educador aprender com a diversidade e ressignificar sua prática cotidiana.

Nesse cenário, a perspectiva da neurodiversidade emerge como um paradigma transformador, ao compreender o autismo não como uma patologia a ser corrigida, mas como uma variação natural do desenvolvimento humano. Essa visão, defendida por Silva, Silva, Silva e Melo (2023, p. 6), propõe uma mudança de foco: da normalização para a valorização das singularidades. No âmbito educacional, tal perspectiva favorece a construção de práticas pedagógicas mais coerentes, que respeitam os ritmos de aprendizagem, utilizam recursos de comunicação alternativa, promovem

adaptações curriculares flexíveis e incorporam tecnologias assistivas. Assim, a escola passa a se constituir como um espaço de convivência com a diferença, no qual a diversidade é compreendida como riqueza, e não como obstáculo.

Desse modo, compreender o TEA na educação infantil requer uma articulação constante entre teoria e prática, entre ciência e experiência cotidiana. Como enfatiza Silva (2024, p. 36), é apenas quando o professor se reconhece como coprodutor de conhecimento no processo inclusivo que a escola se transforma em um ambiente de pertencimento e desenvolvimento integral. A valorização das diferenças, a escuta atenta e o compromisso com a formação continuada tornam-se, portanto, condições indispensáveis para a efetivação de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, que reconhece cada criança em sua totalidade e potencial.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A adaptação pedagógica é um elemento central para garantir a participação ativa de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Conforme aponta a American Psychiatric Association (2014, p. 50-52), as dificuldades de comunicação e os comportamentos repetitivos característicos do espectro demandam estratégias específicas de mediação e apoio educacional. Entre essas estratégias, destaca-se o uso de suportes visuais, rotinas estruturadas e instruções passo a passo, que contribuem para a previsibilidade e reduzem a ansiedade.

Pesquisas recentes enfatizam que ambientes pedagógicos preparados para minimizar sobrecargas sensoriais e oferecer materiais diversificados favorecem o engajamento e a permanência das crianças com TEA nas atividades cotidianas. Horn (2017, p. 61) destacam que a organização física da sala de aula, o controle de estímulos auditivos e visuais e o uso de recursos concretos são medidas que potencializam o aprendizado e a convivência social. Da mesma forma, o Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI) tem se mostrado eficaz ao definir metas e acompanhamentos específicos, assegurando que as intervenções sejam coerentes com as necessidades individuais (BRASIL, 2021, p. 25).

O trabalho colaborativo entre professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos constitui um dos eixos mais consistentes para o sucesso das práticas inclusivas na educação infantil. De acordo com Mendes (2019, p. 61), a articulação entre os diferentes profissionais amplia a compreensão das necessidades específicas de cada criança e permite a elaboração de estratégias pedagógicas mais ajustadas à realidade escolar. Essa abordagem interdisciplinar contribui para a construção de planos educacionais individualizados e dinâmicos, nos quais o processo de ensino-aprendizagem é compartilhado, e o professor deixa de atuar de forma isolada.

A promoção de interações entre pares também se mostra essencial na efetivação da inclusão. Pesquisas apontam que atividades baseadas no brincar cooperativo, jogos simbólicos e experiências em pequenos grupos favorecem a socialização, o desenvolvimento da linguagem e a construção de vínculos afetivos (HORN, 2017, p. 76). Essas experiências ampliam o sentimento de pertencimento

e contribuem para a formação de uma cultura escolar inclusiva, em que as diferenças são compreendidas como oportunidades de aprendizado coletivo.

Além disso, o envolvimento da equipe pedagógica em práticas colaborativas reforça a autonomia dos educadores e a continuidade das intervenções. Quando a escola estabelece espaços de escuta e planejamento compartilhado, as ações tornam-se mais consistentes, evitando a fragmentação entre o trabalho pedagógico e o terapêutico. Tal integração fortalece o papel da instituição como mediadora do desenvolvimento global e da convivência social.

Contudo, a literatura ainda evidencia obstáculos importantes para a consolidação desse modelo. Souza (2019, p. 35) observa que a carência de recursos materiais, de tempo para o planejamento conjunto e de programas de formação continuada comprometem a efetividade das práticas inclusivas. A superação desses desafios exige políticas institucionais de apoio, gestão participativa e investimento em formação docente.

Assim, a adaptação pedagógica na educação infantil demanda mais do que recursos didáticos específicos: requer a construção de uma cultura escolar sensível à diversidade e sustentada por práticas interdisciplinares, capazes de assegurar o direito de todas as crianças — com ou sem deficiência — de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

FORMAÇÃO DOCENTE E CAPACITAÇÃO CONTÍNUA

A formação docente é amplamente reconhecida como um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Diversos estudos indicam que a ausência de preparo específico leva professores a experienciar sentimento de insegurança e impotência diante das demandas do cotidiano escolar inclusivo. Essa lacuna formativa se manifesta, sobretudo, na dificuldade de compreender os princípios da comunicação alternativa e ampliada (CAA) e na carência de estratégias de mediação socioemocional que favoreçam a autorregulação das crianças com TEA.

(...) a formação de professores para a inclusão precisa ser diferenciada, e se na política de formação de professores mantém-se uma formação a-crítica, sem envolver os atores educacionais no processo de reflexão sobre sua prática, centrada em conteúdos específicos e sem discutir os pressupostos da diversidade humana e da inclusão escolar, corremos o risco de mantermos práticas de exclusão, não atingindo os objetivos de formação para a inclusão (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 193).

A formação continuada, quando estruturada a partir de metodologias ativas, análise de casos reais e acompanhamento in loco, tem demonstrado resultados mais expressivos do que capacitações pontuais e teóricas. A aprendizagem docente se consolida pela reflexão sobre a própria prática e pelo diálogo entre teoria e realidade escolar, constituindo um processo de desenvolvimento profissional permanente. Essa perspectiva é coerente com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2021), que enfatiza a necessidade de

formação contextualizada e interdisciplinar, capaz de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Outro fator determinante refere-se às crenças e expectativas dos educadores em relação às crianças com TEA. A forma como o professor percebe o potencial de aprendizagem desses alunos influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e o nível de engajamento promovido em sala de aula. Quando o educador não acredita na capacidade da criança de aprender e se desenvolver, tende, mesmo que de forma inconsciente, a restringir suas oportunidades de participação e a propor atividades menos desafiadoras. Por isso, a formação docente precisa ir além dos aspectos técnicos e metodológicos, contemplando também dimensões atitudinais e reflexivas. É essencial que os professores sejam incentivados a repensar suas concepções sobre deficiência, compreendendo o autismo como parte da diversidade humana e reconhecendo o potencial singular de cada criança para aprender, interagir e construir sentidos no espaço escolar.

A abordagem interdisciplinar aparece como outro eixo fundamental nesse processo. O diálogo entre professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos possibilita a construção de estratégias mais integradas, capazes de contemplar as dimensões cognitivas, sensoriais e afetivas da aprendizagem. Todavia, a oferta desigual de formações ainda constitui um obstáculo relevante, sobretudo em redes municipais de pequeno porte. Silva, Silva, Silva e Melo (2023, p. 6) apontam que a escassez de investimentos em capacitação e acompanhamento técnico perpetua desigualdades regionais, comprometendo a consolidação de políticas inclusivas em todo o território nacional. Para que a inclusão seja de fato efetiva, é imprescindível garantir a equidade no acesso à formação continuada, assegurando que todos os professores, independentemente do contexto geográfico ou econômico, possam desenvolver competências profissionais alinhadas à educação inclusiva.

Dessa forma, a formação docente não pode ser entendida como um evento isolado, mas como um processo contínuo de construção coletiva, sustentado pela pesquisa, pela reflexão e pela corresponsabilidade entre os diversos agentes educacionais. Somente a partir desse compromisso ético e político com a diversidade será possível consolidar práticas pedagógicas que acolham e potencializem as singularidades das crianças com TEA na educação infantil.

ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E INTERSETORIALIDADE

A participação da família constitui um eixo essencial na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. O envolvimento ativo dos responsáveis torna o processo educativo mais individualizado, coerente e afetivamente significativo, favorecendo tanto a aprendizagem quanto a socialização. Quando há diálogo constante entre escola e família, é possível construir estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades e potencialidades da criança, fortalecendo vínculos de confiança e assegurando a continuidade das práticas educativas. Essa relação colaborativa amplia o olhar do professor sobre as particularidades de cada aluno, permitindo

adaptações mais eficazes, contextualizadas e sensíveis às diferentes formas de aprender e se expressar.

A articulação intersetorial, envolvendo os setores da educação, saúde e assistência social, constitui outro elemento indispensável para a efetividade da inclusão. O atendimento integral às crianças com TEA requer continuidade entre as intervenções terapêuticas e as ações pedagógicas, de modo que as aprendizagens desenvolvidas nos contextos clínicos possam ser reforçadas na rotina escolar e vice-versa. Silva, Silva, Silva e Melo (2023, p. 9) afirmam que a colaboração entre educadores, terapeutas e assistentes sociais amplia a rede de suporte e promove maior coerência nas estratégias de estimulação cognitiva e comportamental. Essa integração favorece a criação de planos de intervenção compartilhados, o que contribui para um acompanhamento mais humanizado e sustentável.

Além disso, estudos apontam a relevância de orientar as famílias sobre estratégias que favoreçam a comunicação e a socialização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também no ambiente doméstico, fortalecendo a continuidade entre as experiências escolares e familiares. A pesquisa de Crepaldi e Baumer (2019, p. 8) demonstra que, quando os responsáveis participam de oficinas, encontros formativos e rodas de conversa promovidas pela escola, tornam-se agentes ativos no processo educativo, contribuindo com observações e intervenções que potencializam o desenvolvimento infantil. Essa parceria fortalece o vínculo entre escola e família, amplia a compreensão sobre as necessidades específicas das crianças e consolida uma rede de apoio mútua, essencial para a efetividade da inclusão e para o sentimento de pertencimento no contexto educacional.

Outro fator relevante é o papel das redes de apoio comunitárias, compostas por grupos de pais, associações e organizações não governamentais que atuam no campo do autismo. Essas redes funcionam como espaços de escuta, acolhimento e troca de experiências, contribuindo para reduzir o isolamento social e emocional enfrentado por muitas famílias. Além disso, elas desempenham papel importante na disseminação de informações qualificadas sobre o Transtorno do Espectro Autista e na mobilização junto ao poder público para a criação de políticas e serviços especializados. Dessa forma, o engajamento coletivo evidencia a importância da cooperação comunitária na construção de uma cultura inclusiva, fortalecendo tanto o suporte às famílias quanto as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Contudo, persistem barreiras estruturais e comunicacionais que limitam a integração entre escola, família e serviços especializados. Entre os principais desafios, destacam-se a escassez de centros de atendimento multiprofissional próximos das comunidades escolares e a ausência de fluxos permanentes de comunicação entre os setores públicos. A falta de articulação intersetorial reduz a efetividade das intervenções, fragmenta o acompanhamento e sobrecarrega as famílias, que muitas vezes se veem sozinhas na mediação dos processos educativos e terapêuticos. Assim, fortalecer a cooperação entre escola, família e políticas públicas é condição indispensável para consolidar

práticas inclusivas que garantam o desenvolvimento integral das crianças com TEA desde a educação infantil.

POLÍTICAS PÚBLICAS, INFRAESTRUTURA E AMBIENTE EDUCATIVO

A efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil depende, em grande medida, do fortalecimento das políticas públicas e da qualidade da infraestrutura escolar. No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um marco legal fundamental ao assegurar o direito ao acesso e à permanência na educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Contudo, estudos recentes apontam que, apesar dos avanços normativos, persistem desafios significativos na implementação dessas diretrizes, sobretudo em redes públicas que enfrentam limitações financeiras e estruturais. Tais entraves revelam que a existência da lei, por si só, não garante a transformação das práticas escolares, sendo necessário um compromisso institucional contínuo com a efetividade das ações inclusivas.

A infraestrutura escolar exerce influência direta sobre o bem-estar, a atenção e a capacidade de autorregulação das crianças com TEA. Ambientes ruidosos, mal iluminados ou com excesso de estímulos sensoriais podem desencadear desconforto e prejudicar a aprendizagem, enquanto espaços organizados, com zonas de calma e materiais sensoriais adequados, promovem concentração e segurança emocional. A literatura internacional reforça que a acessibilidade arquitetônica deve incluir também dimensões sensoriais e cognitivas, integrando princípios do *design universal para a aprendizagem* (MONTANO, 2015, p. 12), de modo que o ambiente educativo se torne acolhedor e previsível para todos os estudantes, especialmente aqueles com autismo.

O financiamento público é outro elemento decisivo para a consolidação da inclusão. Sem recursos destinados à contratação de profissionais de apoio, formação docente e aquisição de materiais pedagógicos adaptados, o discurso da inclusão corre o risco de permanecer apenas no plano simbólico. A escassez de investimentos impede a continuidade de programas e a manutenção de salas de recursos multifuncionais, o que compromete o acompanhamento especializado e a personalização do ensino. Investir em infraestrutura e suporte técnico não é apenas uma questão administrativa, mas uma forma concreta de garantir a equidade educacional e a justiça social.

Além dos aspectos materiais, as políticas públicas devem orientar a flexibilização curricular como princípio estruturante da inclusão. A simples presença física da criança com TEA na sala regular não garante aprendizagem significativa; é essencial que o currículo seja adaptável, permitindo múltiplas formas de participação, expressão e engajamento. Práticas educativas que consideram as necessidades individuais e promovem diversificação de estratégias pedagógicas contribuem para melhor resultados no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Essa perspectiva está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o direito de todas as crianças a experiências de aprendizagem que respeitem suas particularidades, seus modos próprios de ser e aprender (BRASIL, 2018, p. 36).

A avaliação contínua das políticas públicas constitui outro fator estratégico para o aprimoramento da inclusão. Silva, Silva, Silva e Melo (2023, p. 7) defendem que o monitoramento deve incluir indicadores de qualidade, como o nível de participação das famílias, o número de profissionais especializados disponíveis e o grau de satisfação dos docentes e gestores. A ausência de mecanismos de acompanhamento compromete a transparência das ações e dificulta a identificação de práticas bem-sucedidas que possam ser replicadas em outros contextos. Assim, a avaliação participativa, com o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, torna-se instrumento de gestão democrática e de aprimoramento contínuo da política inclusiva.

A consolidação de uma cultura institucional inclusiva requer mais do que infraestrutura ou legislação; implica transformação nas concepções pedagógicas e nas relações escolares. Como argumenta Silva (2024, p. 37), a escola que valoriza a diversidade como parte constitutiva do processo educativo promove pertencimento e respeito mútuo, substituindo a lógica da tolerância pela da convivência. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um movimento permanente de revisão de práticas, discursos e valores, em que a criança com TEA é reconhecida não apenas como sujeito de direitos, mas como protagonista de sua própria trajetória educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil exerce um papel estratégico na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ultrapassando o simples acesso à escola e promovendo experiências pedagógicas significativas. Ela deve contemplar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental, respeitando as singularidades de cada criança e reconhecendo seu potencial de aprendizado. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um direito formal e se torna uma prática educativa intencional, planejada e contínua, que valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

A efetividade desse processo depende da articulação entre políticas públicas estruturadas, formação docente contínua, participação ativa da família e práticas pedagógicas adaptadas. Quando esses elementos atuam de forma integrada, a escola transforma-se em um espaço verdadeiramente inclusivo, permitindo que crianças com TEA desenvolvam autonomia, socialização e protagonismo. Ao mesmo tempo, a comunidade escolar amplia sua capacidade de reconhecer e lidar com a diversidade, fortalecendo a competência pedagógica coletiva.

A valorização da diversidade deve estar incorporada na cultura escolar, orientando decisões pedagógicas e relações institucionais. Reconhecer, respeitar e estimular as diferenças é tanto um imperativo ético quanto pedagógico, permitindo que cada criança seja protagonista de seu próprio aprendizado e que o ambiente educativo se torne mais equitativo, colaborativo e acolhedor. A inclusão, nesse sentido, não se limita à presença física, mas implica participação efetiva e valorização das habilidades individuais de cada aluno.

Por fim, a consolidação de práticas inclusivas requer o fortalecimento do diálogo entre educação, saúde, assistência social e comunidade, bem como investimentos em pesquisas e políticas

baseadas em evidências. Somente por meio de uma abordagem integrada, sistemática e comprometida com a diversidade será possível assegurar que a educação infantil promova o desenvolvimento integral, a socialização e a equidade, garantindo oportunidades concretas para que todas as crianças aprendam, se expressem e participem plenamente da vida escolar.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 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)**. Diário Oficial da União: Brasília, 2015.
- _____. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.
- CREPALDI, Janaína; BAUMER, Édina Regina. **Inclusão do Autista na Educação Infantil**. Revista Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, n. 1, jan./jun. 2019. DOI: 10.18616/rsp.v3i1.4566. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/4566>. Acesso em 8 out. 2025.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: construindo caminhos para uma escola para todos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede Municipal de Ensino da Amazônia Paraense. In: CAIADO, Katia Regina Moreno et al. (Orgs.). **Professores e a Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SILVA, Bruna Ferreira. **Crenças Docentes e Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 41, n. 2, p. 30–38, 2024.
- SILVA, Iranilda de Araújo; SILVA, Leila Marian Melo da; SILVA, Mayane Fernanda de França; MELO, Davi Libânio de. **Formação continuada de professores na perspectiva inclusiva na Educação Infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, v. 10, n. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/17425/9871/42684>. Acesso em 6 out. 2025.
- SOUZA, Nelly Narcizo de. **Educação infantil na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



DIVERSITY AND SOCIAL INCLUSION IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION.

MARCO CESAR AGNELLO

Licenciatura em Educação Física – Faculdades Integradas de Guarulhos. Professor de Ensino Fundamental e Médio – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo buscou fazer um estudo bibliográfico a respeito da EJA e a diversidade de alunos que a compõe, bem como abordar a inclusão nesta perspectiva. A metodologia foi pesquisa bibliográfica em livros e publicações científicas disponíveis em bases de dados virtuais. Os resultados apontam que a EJA é uma modalidade de ensino voltada aos indivíduos que não puderam concluir seus estudos na idade certa, seja por histórico de repetência, evasão escolar ou por nunca terem a oportunidade de frequentarem a escola. São, portanto, indivíduos com algum histórico de exclusão escolar que apresentam as mais diversas características enquanto sujeito, valores, crenças, raça, orientação sexual, gênero, familiares, enfim, uma multiplicidade de características que merecem serem consideradas pela escola em seu planejamento curricular, estratégias pedagógicas e saber docente. Conclui-se que a EJA só será inclusiva se levar em consideração da diversidade que compõe seus alunos e adequar suas práticas à esta realidade.

Palavras-chave: EJA. Diversidade. Inclusão Escolar. Instituição Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to conduct a bibliographic study regarding Adult Education (EJA) and the diversity of students that comprise it, as well as to address inclusion from this perspective. The methodology was bibliographic research in books and scientific publications available in virtual databases. The results indicate that Adult Education is a teaching modality aimed at individuals who were unable to complete their studies at the appropriate age, whether due to a history of grade repetition, school dropout, or never having had the opportunity to attend school. They are, therefore, individuals with some history of school exclusion who present the most diverse characteristics as subjects, values, beliefs, race, sexual orientation, gender, family backgrounds, in short, a multiplicity of characteristics that deserve to be considered by the school in its curricular planning, pedagogical strategies, and teaching knowledge. It is concluded that Adult Education will only be inclusive if it takes into account the diversity that comprises its students and adapts its practices to this reality.

Keywords: Adult Education. Diversity. School Inclusion. School Institution.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que nela estão inseridos como educandos. É sabido que os alunos que a frequentam na maioria das vezes passaram por situações que, de algum modo, impediram que seus estudos na idade considerada adequada.

Pensar na EJA, remete uma reflexão sobre a evasão e o fracasso escolar, situações que acompanharam o cotidiano escolar brasileiro ao longo do tempo. Se por um lado a escola se intitula como instituição igualitária voltada a educação para todos, por outro, funciona também como um mecanismo de reprodução incluindo e excluindo os sujeitos de acordo com o ideal de homem da sociedade capitalista. Por outro lado, sabe-se que a sociedade brasileira é formada por indivíduos dos mais diversos contextos e condições de sobrevivência, e, a escola deve exercer sua função de forma a atender esta heterogeneidade de sujeitos, que chegam neste lugar com uma bagagem cultural e identitária que deve ser levada em consideração.

Assim o problema da pesquisa se apresenta com a seguinte indagação: quem são estes sujeitos, e por que não foi possível sua escolarização no tempo certo?

Justifica-se o presente estudo por considerar é de fundamental importância fundamental saber quem são estes aprendizes, quais suas expectativas em relação à escola. Ademais, conhecer a diversidade dos estudantes da EJA é fundamental para a elaboração de estratégias que contemplem estes estudantes em sua diversidade.

Assim, o objetivo geral desse estudo buscou bordar Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade e da inclusão social, e, especificamente, abordar a Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos históricos e conceituais; identificar o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos brasileiros; e, levar a reflexão sobre a importância de uma EJA voltada à diversidade.

A pesquisa científica é considerada como o procedimento mais viável quando se busca conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Segundo Marconi & Lakatos (2010) muito mais do que procurar a verdade, a pesquisa busca respostas para questões propostas, através de métodos científicos.

Para a realização do presente trabalho a metodologia utilizada foi revisão da literatura, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010) compreende toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, livros, revistas, monografias, teses, entre outras.

As palavras chaves Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão contribuirão para a seleção criteriosa da bibliografia considerada relevante e pertinente ao objetivo proposto.

A pesquisa científica é considerada como o procedimento mais viável quando se busca conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Segundo Marconi & Lakatos (2010) muito mais do que procurar a verdade, a pesquisa busca respostas para questões propostas, através de métodos científicos. Para a realização do presente trabalho a metodologia utilizada será revisão da literatura, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010) compreende toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, livros, revistas, monografias, teses, entre outras. As palavras chaves Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão contribuirão para a seleção criteriosa da bibliografia considerada relevante e pertinente ao objetivo proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 dispõe que a educação é direito de todos, e, doravante, em seu art. 208 a Constituição reza que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Ressalta-se que com a Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009, este inciso foi alterado ficando da seguinte forma: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

E assim fica legitimada a educação gratuita para todos, inclusive para as minorias sociais, que por longos tempos vinham sendo colocadas à margem da escola, como no caso do público da EJA.

Torna-se oportuno explicar que dois anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), quando a Educação de Jovens e Adultos foi inserida na modalidade de educação básica, devendo

ser ofertada por meio de cursos e exames voltados ao público jovem e adultos, que, por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram os estudos da educação básica na faixa etária considerada apropriada. Nos artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008), Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Vê-se que, nos artigos 37 e 38 a legislação versa exclusivamente sobre a EJA e o pleno desenvolvimento do indivíduo, indo ao encontro dos princípios constitucionais. E, portanto, tanto a LDBN quanto a Constituição Federal são bases legais que fundamentam o direito a uma educação de qualidade que contemplem as demandas educacionais do público jovem e adultos da sociedade atual.

Cury (2000) ao explicar o que diz LDB /1996, deixa claro que o ensino Fundamental é uma modalidade de ensino obrigatória que deve ser ofertada a crianças e adolescentes de 07 a 14 anos. E em relação aos maiores de 15 anos ele pontua que os direitos são iguais, no entanto para usufruí-los é necessário exigirem. Ou seja, a EJA é um direito daqueles que não foram escolarizados na idade certa. “E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los” (CURY, 2000, p. 575).

Entende-se que de fato é questionável a posição da LDBN em relação ao fato de os jovens e adultos terem que exigir este direito, no entanto, não há como negar que foi a partir desta lei que este público foi beneficiado com um direito que foi negado ao longo do tempo.

O fato é que a LDB foi um marco legal para a EJA, trouxe à arena escolar a percepção dos sujeitos diversos que ali se encontram, com histórias de vida historicamente desconsideradas dentro dos muros da escola. A partir da LDB fica claro que a EJA passa a ser modalidade de educação

básica, pública, gratuita que deve ser ofertada tanto no Ensino fundamental e Ensino Médio, levando em consideração as necessidades e disponibilidades de seu público.

Em função dos avanços legais na educação de adultos na década de 1990, e para atender à exigência legal da LDBN 9394/96, o Conselho Nacional de Educação lançou em 10 de maio de 1990 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No referido documento foi observado nova visão do sujeito analfabeto ou iletrado, de inculto e apto a exercerem apenas atividades laborais desqualificadas ele passa a ser visto como alguém que faz parte da sociedade, e, portanto, possui cultura, cuja oralidade traz riquezas e mostra a diversidade cultural e regional do país. Ademais tal documento.

Em 2000 foi publicado uma resolução (Parecer CNE/CEB 11/2000) reconhecendo a EJA como “[...]dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...]” (BRASIL, 2000, p. 5). O referido documento teve como objetivo esclarecimentos sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, orientar profissionais que atuam na EJA sobre o processo ensino aprendizagem, a prática pedagógica e a avaliação nesta modalidade de ensino.

E assim, tanto a legislação como as políticas públicas possibilitaram que a EJA chegasse até a atualidade como modalidade de educação básica. No entanto, é fundamental uma reflexão crítica sobre a importância de se conhecer quem são estes sujeitos, para que realmente as propostas curriculares contemplem suas necessidades educacionais, conforme conta no art. 5º § único do Parecer CNE/CEB 11/2000:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio[...] (BRASIL, 2000, p. 1)

A partir de então, várias Políticas Públicas foram criadas para valorizar e reconhecer a EJA como modalidade de ensino que deve atender com qualidade jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou não concluíram a educação básica na idade considerada adequada.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre que Educação de Jovens e Adultos se almeja para que realmente estes indivíduos tenham oportunidade de participar da sociedade de forma crítica e autônoma.

Nos últimos tempos a questão da diversidade tem sido cada vez mais debatida, mas o que vem a ser esta palavra e em quais discursos ela se faz presente? A Organização das Nações Unidas deixa claro que “a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (UNESCO, 2002, p. 3), nesse

sentido a diversidade está relacionada ao pluralismo à multiplicidade, a variações do modo do indivíduo de ser e estar no mundo.

Leineker(2009) ao versar sobre a diversidade pontua que a apropriação e transmissão de conhecimentos se constitui como cultura, tendo em vista que há há como compreender o homem isolado da sociedade da cultura e da educação, pois ambas foram construídas histórica e socialmente.

Martins (2011, p. 250) ao abordar a diversidade a coloca como “materialização das determinações que constituem o todo” e, doravante diz que “em uma sociedade desigual, não há como almejar a igualdade tratando igualmente os desiguais”. Ou seja, no discurso da igualdade os sujeitos diversos foram marginalizados, excluídos historicamente, sendo privados de bens culturais, materiais, de cidadania, tudo em nome de uma igualdade social.

Ao pensar sobre tais questões, verifica-se que, de fato, a partir de uma concepção de igualdade e diferença, a instituição escolar, desde seu surgimento tem distinguido os sujeitos que nela se inserem. Através de um sistema de hierarquização, classificação e ordenamento, ao longo do tempo, eram separados os pobres dos ricos, os negros dos brancos, os protestantes dos católicos, as mulheres dos homens, entre tantas outras minorias sociais. E foi assim que o processo de marginalização escolar foi surgindo e automaticamente excluindo da escola aqueles sujeitos considerados menos importantes.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos está claro que, por tempos ela foi vista uma educação de padrão inferior, cuja expectativa em relação a resultados promissores no processo ensino aprendizagem eram mínimas, já que sua missão era resumida a um ensino voltado apenas à qualificação de jovens e adultos com faixas etárias divergentes, que marginalizados socialmente apresentam uma série de problemas. Segundo Dutra e Alves (2017, p. 409) existe nestes sujeitos “[...]todo um histórico de evasão escolar, dificuldades na aprendizagem, exclusão social [...]”.

Que o Público da EJA é composto por cidadãos comuns, já se sabe, agora saber de fato quem são estes sujeitos e quais lugares ocupam na esteira social é fundamental para traçar caminhos e oferecer ensino que atenda de fato esta parcela da sociedade.

No posicionamento de Andrade (2004) em geral os sujeitos que frequentam a EJA tem sido, ao longo do tempo, tratados como pessoas sem identidade, cuja experiência escolar fora demarcada como fracasso. Nesse sentido as propostas da EJA devem levar em consideração “quem são esses sujeitos que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004, p. 1).

Vale ressaltar que a VI Conferência Internacional de EJA firmou que a EJA é uma educação que se estrutura por um conjunto:

[...] amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e

regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

É assim que, quem trabalha na EJA deve levar em consideração que, os alunos ali atendidos carregam “saberes, vivências, culturas, valores e visões de mundo e de trabalho” (ARROYO, 2003, p. 7) e, portanto, não devem ser consideradas pessoas desencantadas, mas como sujeitos que se inserem naquele contexto com expectativas, cujas identidades têm sido construídas coletivamente entre professores e alunos.

De fato, o público da EJA é heterogêneo em relação a idade, gênero, território, conhecimentos, cultura, necessidades e objetivos. Portanto estes sujeitos não podem ser vistos como iguais, tampouco como diferentes, eles se inserem em um mundo complexo e com faces diversas e, buscam, na sociedade atual, direito de cidadania sendo a escolarização um dos caminhos. Há um movimento afirmativo destes sujeitos, e, portanto, a diversidade se faz presente e deve ser refletida no sentido de empoderamento destes sujeitos que por vários motivos não se escolarizaram no tempo certo (LEINEKER, 2009).

Assim, entende-se que no contexto da atualidade, o público da EJA não podem ser considerados fora de seu tempo, tampouco desconectado com a realidade, atualmente eles tem sido considerados alunos excluídos que vem se reincluindo ocupando um lugar de fala mostrando sua história, suas lutas, seus sonhos e aspirações. E, portanto, a EJA deve se transformar em um “outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas pode ser reelaborada, debatida e, em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades [...]” (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2010, p. 127)

Nesse sentido, valorizar a diversidade dos alunos é possibilitar a estes sujeitos a manifestação de suas particularidades, sua cultura, e suas expectativas em relação a sociedade, ao futuro. Portanto, não há como conceber um currículo escolar que trate todos os estudantes de forma igual, pois, eles são diversos.

O universo educacional da EJA é heterogêneo e diverso, o que faz com que muitos professores sintam-se inseguros e até mesmo incapazes de garantir a qualidade no processo ensino aprendizagem oferecido a estes alunos.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006, p. 4) .

Em função de grandes debates em volta de ações afirmativas de grandes grupos como as mulheres, os negros, os homossexuais, as lésbicas, os jovens e adultos analfabetos, entre outros, que reivindicavam educação gratuita e de qualidade à população carente, conforme determina a Constituição Federal de 1988, foi criada em 2001 a Secretaria de Educação a distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Trata-se de uma entidade pública que compõe o Ministério da Educação (MEC) que surgiu para tratar de questões específicas destes grupos e enfrentar as injustiças cometidas no sistema educacional brasileiro.

No tocante à EJA a SECAD publicou uma coleção com cinco cadernos temáticos intitulada *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*. Trata-se de um material rico que apresenta além de teoria, mostra situações concretas e familiares à docência, permitindo aos professores o contato com experiências e modelos de práticas pedagógicas que podem ser comparadas ou adaptadas em seu cotidiano em sala de aula. “A EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/ práticos aos alunos de com características distintas que merecem respeito nas suas diversidades sócio-histórico-culturais (MATOS, 2008, p. 2).

Na EJA, a relação professor/aluno, deve ser de troca, pois, estes alunos se adentram na escola com uma bagagem de conhecimentos que enriquecem a prática pedagógica e contribuem com a construção de conhecimentos na sala de aula. Entre os conhecimentos que merecem consideração estão as experiências de vida na comunidade, no trabalho e até mesmo nas passagens pela (s) escola (s).

Não se pode deixar de citar Paulo Freire que, sabiamente pontua:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam-se em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola (FREIRE, 1996, p. 37).

São conhecimentos do senso comum que merecem discussões e reflexões, bem como contextualização com as propostas curriculares. De acordo com Matos (2008, p. 9) “dar voz aos alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura”.

Ademais, se o professor tiver a consciência de que a diversidade tem o poder de enriquecer o processo ensino aprendizagem e que o diálogo permite a troca de experiências bem como fortalece o sentimento de pertencimento, sua prática pedagógica com certeza será promissora.

Tais argumentos aqui pontuados não pretende, de forma alguma oferecer uma receita nova, tampouco se espera técnicas revolucionárias, apenas, convida a uma reflexão sobre como é possível resignificar as práticas pedagógicas de forma a transcender o que por tempos fora considerado padrão em termos indivíduos.

A educação no contexto brasileiro passou, ao longo de sua história por diversas fases, nas quais ocorreram mudanças e reformas cujo perfil da Escola era adequado ao período histórico. No processo de colonização do Brasil tanto os governantes como a elite dominante buscava a

preservação dos privilégios enquanto os dominados, ou seja, as classes populares, como os negros, os índios, os colonos, as mulheres e outras minorias sociais eram preteridos das garantias civis, políticas e sociais, levando a uma situação de exclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento que compõem o universo da Educação de Jovens e Adultos uma multiplicidade de sujeitos, o presente estudo teve a finalidade de buscar na literatura um melhor entendimento a respeito da EJA, bem como identificar quem são esses alunos e quais suas expectativas em relação a escola.

Para pensar a EJA como modalidade de ensino voltada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade certa é fundamental refletir sobre a escola e sua finalidade enquanto instituição social. No contexto brasileiro a escola funcionou, ao longo do tempo, a serviço da sociedade capitalista e, apesar de intitular-se como instituição igualitária, acabava por normatizar e enquadrar os indivíduos de acordo com o ideal de homem de cada época, gerando, portanto, uma situação de segregação e exclusão escolar, fato que ocorria de forma discreta, mas velada.

De certo os sujeitos que compõem a EJA são as pessoas que, pelas condições sociais não puderam frequentar a escola, ou que frequentaram e não puderam continuar seus estudos, ou ainda, por aqueles que a frequentaram mas tiveram um histórico de retenção sendo transferido então para a modalidade da EJA. Enfim, há uma realidade de insucesso escolar.

O presente estudo permitiu verificar que compõem o universo da EJA jovens e adultos, com uma multiplicidade de características seja ela culturais, de cor, raça, orientação sexual, gênero, crença religiosa, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo. São pessoas que carregam experiências e saberes sobre a escola, a vida e o mundo do trabalho.

Nesse sentido o objetivo do trabalho foi atendido por considerar que, de fato, a diversidade que compõe a EJA, reafirma a hipótese de que a escola, de alguma forma segregou minorias sociais que apresentam características diversas e divergentes ao padrão almejado, e, também que, estes sujeitos vem reivindicando da sociedade a oportunidade de concluírem seus estudos com qualidade e, que estes possibilitem melhores oportunidades na sociedade.

Ressalta-se que este estudo não esgota o assunto, pelo contrário, chama para uma reflexão do quão importante é, no contexto da atualidade, abordar a EJA, suas especificidades enquanto modalidade de ensino e, principalmente sobre os sujeitos que nela estão inseridos com expectativas e sonhos.

Conclui-se que cabe à escola se adequar para atender e incluir, de fato, os alunos, independente de suas realidades sociais ou características individuais. E, no tocante à EJA, por ser um universo heterogêneo, cabe a ela oferecer aos alunos a oportunidade de se manifestarem

enquanto sujeitos, inclusive, adequar o currículo de forma que atenda esta diversidade e que os alunos tenham sentimento de pertencimento em relação à escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54. Disponível em <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAmandaGuerraDeLemos.pdf> . Acesso em 17 nov. 2025.

ARROYO, Miguel. Uma escola para jovens e adultos. Conferência - Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, SP, 2003.

BARROS, Flávia Regina de. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_99be559c9fc4179ca0a017014ad410c7. Acesso em 17 nov. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 17 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15. Resolução nº 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 nov. 2025.

DUTRA, Tomaz Caetano; ALVES, Maria Adriana Leite. A diversidade cultural da EJA: o papel da escola na promoção de uma educação voltada ao tratamento das identidades pessoais, sociais e culturais. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, set. 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/228>>. Acesso em 17 nov. 2025.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; VARGAS, Maria Regina da Silva; MACIEL, Margareth de Fátima. **EJA: diversidade e contexto histórico**. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual Do Centro-Oeste- Unicentro. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.

MARTINS, Fernando José. Diversidade: Conceitos E Práticas Presentes Na Educação, Gestão e Movimentos Sociais. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 245-262, set. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15039>>. Acesso em 17 nov. 2025.

MATOS, Marilélia Do Rocio Milléo. Educação de Jovens e Adultos: uma prática educativa na diversidade. Programa De Desenvolvimento Educacional Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação – PDE. Ponta Grossa: 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1559-8.pdf>. Acesso em 12 out. 2018.

NASCIMENTO, Sandra Maria do. Educação de Jovens e Adultos- EJA na visão de Paulo Freire. Universidade Tecnológica do Paraná, Diretoria de pesquisa e pós-graduação. Monografia (especialização). Paranavaí: 2013. Disponível em

UNESCO. Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (2002). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2025

PAREIRA, Marcos Villela; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antônio; OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: um olhar para as diversidades. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em [file:///C:/Users/fabri/Downloads/5235-14055-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/fabri/Downloads/5235-14055-1-SM%20(2).pdf). Acesso em 17 nov. 2025.

O PROFESSOR MEDIADOR: UM AGENTE FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

THE TEACHER AS MEDIATOR: A FUNDAMENTAL AGENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS



MARIA APARECIDA DE PAIVA REYES

Professora de educação infantil, pós-graduada em educação infantil vinculada à prefeitura do município de São Paulo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor mediador no contexto educacional contemporâneo, enfatizando sua importância como agente facilitador da aprendizagem e promotor da autonomia discente. A partir de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, fundamentada em autores como Vygotsky, Freire, Libâneo e Perrenoud, discute-se a relevância da mediação pedagógica como estratégia essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa evidencia que o professor mediador não se limita a transmitir conteúdos, mas atua como um orientador que estimula a reflexão, a troca de saberes e a construção colaborativa do conhecimento. Essa atuação implica uma postura ética, dialógica e sensível às necessidades individuais dos alunos, valorizando a diversidade e promovendo práticas inclusivas no ambiente escolar. Além disso, o estudo destaca que a mediação pedagógica favorece o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, elementos indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e participativos. O professor mediador utiliza metodologias ativas, tecnologias educacionais e estratégias de ensino que incentivam o envolvimento dos alunos nas atividades, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Conclui-se, portanto, que o papel mediador do professor é fundamental para a construção de uma educação humanizadora, democrática e

transformadora, capaz de preparar os alunos para os desafios sociais, culturais e tecnológicos do século XXI.

Palavras-chave: Professor mediador; Aprendizagem significativa; Mediação pedagógica; Educação; Sujeito Ativo

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the mediating teacher in the contemporary educational context, emphasizing their importance as a facilitator of learning and a promoter of student autonomy. Using a qualitative and bibliographical approach, based on authors such as Vygotsky, Freire, Libâneo, and Perrenoud, the relevance of pedagogical mediation as an essential strategy for the integral development of students is discussed. The research shows that the mediating teacher is not limited to transmitting content, but acts as a guide who stimulates reflection, the exchange of knowledge, and the collaborative construction of knowledge. This role implies an ethical, dialogical, and sensitive stance towards the individual needs of students, valuing diversity and promoting inclusive practices in the school environment. Furthermore, the study highlights that pedagogical mediation fosters student protagonism, critical thinking, and intellectual autonomy, indispensable elements for the formation of conscious and participatory citizens. The mediating teacher uses active methodologies, educational technologies, and teaching strategies that encourage student engagement in activities, making the learning process more meaningful and enjoyable. It is concluded, therefore, that the mediating role of the teacher is fundamental to building a humanizing, democratic, and transformative education, capable of preparing students for the social, cultural, and technological challenges of the 21st century.

Keywords: Mediating teacher; Meaningful learning; Pedagogical mediation; Education; Active subject

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea passa por profundas transformações impulsionadas pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI. Diante desse cenário, o papel do professor tem se ressignificado, deixando de ser o mero transmissor de conteúdo para assumir uma função mediadora, voltada à construção coletiva do conhecimento e à formação integral do educando. O professor mediador é aquele que compreende a aprendizagem como um processo ativo e interativo, no qual o aluno é protagonista, e o conhecimento é construído a partir do diálogo, da troca de experiências e da reflexão crítica sobre a realidade.

Nesse contexto, a mediação pedagógica se apresenta como um elemento essencial na prática docente. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio da interação social, sendo o professor o principal mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Essa perspectiva socioconstrutivista defende que o saber não é algo que se transfere, mas algo que se constrói com base nas relações sociais e culturais. Assim, o professor mediador atua como ponte

entre o conhecimento científico e a experiência do estudante, promovendo aprendizagens significativas que respeitam o ritmo, o contexto e as particularidades de cada aluno.

Para Freire (1996), o verdadeiro educador é aquele que ensina e aprende ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação dialógica com seus alunos. Essa postura rompe com a concepção tradicional de ensino bancário — na qual o aluno é um simples receptor passivo — e propõe uma educação libertadora, centrada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do saber. Dessa forma, o professor mediador é um sujeito comprometido com a formação crítica e emancipatória dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da consciência e da responsabilidade social.

Além de atuar como facilitador da aprendizagem, o professor mediador também desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Ao reconhecer as diferenças individuais e valorizar a diversidade, o docente promove a equidade e o respeito mútuo, tornando a sala de aula um espaço democrático de participação. Perrenoud (2000) ressalta que o professor mediador precisa desenvolver competências que lhe permitam lidar com a heterogeneidade das turmas, adaptando estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos, sejam elas cognitivas, emocionais ou sociais.

Portanto, compreender a função do professor mediador é compreender o coração do processo educativo. Ele é o elo entre o aluno e o conhecimento, entre a teoria e a prática, entre o aprender e o viver. Investigar o papel do professor mediador significa refletir sobre o futuro da educação e sobre a necessidade de uma escola mais humana, crítica e transformadora, que forme cidadãos conscientes, criativos e capazes de interagir de maneira ética e solidária na sociedade contemporânea.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O papel do professor mediador na construção do conhecimento é central para a efetivação de uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora. A mediação pedagógica ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve a criação de situações que favorecem a interação, o diálogo e a reflexão. O professor mediador é, portanto, o facilitador do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia intelectual e a participação ativa dos alunos na construção de saberes.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre através das interações sociais e culturais. Nesse sentido, o professor atua como mediador entre o estudante e o objeto do conhecimento, proporcionando o acesso a novas experiências que ampliam a chamada *zona de desenvolvimento proximal* — espaço entre o que o aluno já é capaz de fazer sozinho e aquilo que pode realizar com ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Dessa forma, a mediação docente é o elemento que possibilita a transformação do potencial em aprendizagem efetiva, conduzindo o aluno a níveis mais elevados de compreensão.

Freire (1996) também destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que ele seja produzido e construído coletivamente. O professor mediador, nessa perspectiva, adota uma postura de diálogo e escuta, reconhecendo que cada estudante traz consigo saberes, vivências e valores que podem ser integrados ao processo educativo. Ele promove o encontro entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, valorizando a bagagem cultural do aluno e transformando-a em ponto de partida para novas aprendizagens.

Além disso, o professor mediador deve planejar e organizar o ambiente de aprendizagem de modo a estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Para isso, faz uso de **metodologias ativas** — como projetos, oficinas, estudos de caso, rodas de conversa, jogos pedagógicos e uso de tecnologias digitais — que tornam o aluno protagonista e corresponsável pelo próprio aprendizado. Essa mudança de postura rompe com o ensino tradicional centrado no professor e fortalece a aprendizagem colaborativa, baseada na interação entre os sujeitos.

Outro aspecto importante é o papel do professor mediador como **observador e orientador do desenvolvimento dos alunos**. Ele identifica as dificuldades, estimula potencialidades e propõe estratégias diversificadas que respeitem o ritmo e as particularidades de cada um. Assim, sua prática pedagógica é constantemente refletida e ajustada, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender. De acordo com Libâneo (2017), a mediação pedagógica eficaz exige que o docente possua domínio do conteúdo, sensibilidade para compreender o processo de aprendizagem e capacidade de transformar o conhecimento científico em algo acessível e significativo.

O professor mediador também é responsável por fomentar valores éticos e sociais, estimulando o respeito, a empatia e a cooperação entre os alunos. A sala de aula mediada torna-se um espaço de construção de conhecimento e de convivência, onde os estudantes aprendem não apenas conteúdos escolares, mas também habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Em síntese, o papel do professor mediador na construção do conhecimento é o de **conduzir, orientar e inspirar** o aluno em seu percurso de aprendizagem. Ele atua como um facilitador da descoberta, um provocador de perguntas e um incentivador da autonomia intelectual. Seu maior objetivo é que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e afetivas que o tornem sujeito ativo, criativo e crítico frente aos desafios do mundo contemporâneo.

O PROFESSOR COMO DEFENSOR DO SUJEITO ATIVO

A concepção contemporânea de educação rompe com a visão tradicional do aluno como um receptor passivo de informações e o reconhece como um sujeito ativo, capaz de construir, transformar e ressignificar o conhecimento a partir de suas experiências. Nesse contexto, o professor mediador se destaca como o principal defensor dessa postura ativa do estudante, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a criticidade e o protagonismo discente.

Ser defensor do sujeito ativo significa compreender que o processo de aprendizagem deve partir da participação efetiva do aluno na construção do saber. De acordo com Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Assim, o professor deixa de ser o centro do processo educativo e passa a atuar como orientador, desafiando os estudantes a questionar, investigar, refletir e criar soluções para problemas reais.

O professor mediador, ao adotar essa postura, estimula a curiosidade e o pensamento crítico, incentivando o aluno a assumir uma atitude investigativa diante do mundo. Ele organiza o ambiente de aprendizagem como um espaço de experimentação e diálogo, no qual o erro é compreendido como parte essencial do processo de aprender. Dessa forma, o aluno é encorajado a assumir riscos, a expressar suas ideias e a desenvolver autonomia intelectual e emocional.

Para que o sujeito ativo se desenvolva plenamente, o professor deve também cultivar relações de confiança e respeito. Quando o estudante se sente acolhido e reconhecido, ele se engaja mais profundamente nas atividades, participa das decisões e torna-se corresponsável pelo próprio percurso formativo. Perrenoud (2000) enfatiza que a função do educador é criar condições que estimulem o aprender a aprender, ou seja, a capacidade de o aluno refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e agir de forma autônoma diante dos desafios.

A defesa do sujeito ativo implica, portanto, repensar o papel do professor como agente de transformação social. Ele deve ser capaz de articular teoria e prática, conhecimento e experiência, individualidade e coletividade, promovendo um ensino que desperte o senso crítico e a consciência cidadã. Nessa perspectiva, o professor mediador é um educador comprometido com a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e solidária.

Além disso, o uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas, gamificação e uso de tecnologias digitais, reforça o papel do aluno como agente central do processo educativo. Tais metodologias colocam o estudante em posição de protagonismo, exigindo dele análise, tomada de decisão e colaboração com os colegas, enquanto o professor atua como guia e apoiador, acompanhando e orientando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Em síntese, o professor como defensor do sujeito ativo é aquele que acredita no potencial transformador do aluno e reconhece que o conhecimento se constrói na ação, na interação e na reflexão. Ao incentivar o protagonismo discente, o educador promove uma aprendizagem mais significativa e prepara o estudante para atuar de forma crítica, criativa e ética na sociedade contemporânea.

A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

A mediação pedagógica, quando compreendida em sua dimensão ética e social, ultrapassa o campo da aprendizagem cognitiva e torna-se uma prática **inclusiva e transformadora**. O professor

mediador, ao reconhecer as diferenças individuais e valorizar a diversidade cultural, social e emocional de seus alunos, transforma a sala de aula em um espaço de equidade, diálogo e respeito. Essa postura é essencial para a consolidação de uma educação democrática, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes e de garantir o direito à aprendizagem.

Ser um mediador inclusivo significa compreender que cada aluno possui um modo singular de aprender e interagir com o conhecimento. Nessa perspectiva, o professor deve adaptar suas estratégias pedagógicas, flexibilizar métodos e oferecer diferentes caminhos para o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito. Conforme Libâneo (2017), a função docente envolve tanto o domínio do conteúdo quanto a capacidade de planejar situações de ensino que possibilitem a participação ativa e significativa de todos os alunos, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

A prática da mediação inclusiva exige sensibilidade, empatia e constante reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. O professor mediador atua como um **agente de escuta e de acolhimento**, criando um ambiente de segurança emocional, onde o erro é compreendido como parte do processo e a diversidade é tratada como riqueza. Ao promover atividades colaborativas, o educador incentiva a cooperação entre os alunos, possibilitando que aprendam uns com os outros, superando barreiras cognitivas, sociais e afetivas.

Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato de amor e de coragem, que liberta e humaniza. Assim, o professor mediador, ao promover práticas inclusivas, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e solidária, capaz de transformar as relações sociais dentro e fora da escola. Ele não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A mediação transformadora também envolve o uso de recursos e metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa de todos os alunos. O uso das **tecnologias digitais**, por exemplo, pode ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem. O professor mediador, ao integrar essas ferramentas de forma crítica e criativa, estimula o engajamento, a autonomia e o protagonismo estudantil.

Perrenoud (2000) ressalta que o professor contemporâneo deve ser capaz de aprender continuamente, revisando suas práticas e ajustando-as às novas demandas sociais e educacionais. Isso significa que o mediador precisa estar em constante formação, buscando compreender as transformações culturais, as inovações pedagógicas e as políticas públicas voltadas à inclusão.

Portanto, a mediação como prática inclusiva e transformadora é aquela que reconhece o aluno em sua totalidade — intelectual, afetiva, social e cultural. O professor mediador, ao adotar uma postura ética e reflexiva, rompe com modelos tradicionais excludentes e constrói uma educação que acolhe, respeita e valoriza a diversidade humana. Essa mediação humanizadora não apenas promove o aprendizado escolar, mas também contribui para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da cidadania, preparando os alunos para atuarem como agentes de transformação social;

O PROFESSOR MEDIADOR NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

O ambiente escolar é um espaço plural, formado por sujeitos com diferentes histórias de vida, culturas, valores, comportamentos e formas de expressão. Essa diversidade, embora enriquecedora, também é fonte natural de tensões e conflitos, que podem surgir de desentendimentos interpessoais, dificuldades de convivência, desigualdades sociais ou mesmo de barreiras comunicativas. Nesse contexto, o professor mediador assume um papel essencial, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como agente formador de atitudes e valores, responsável por promover o diálogo, a escuta e a cultura de paz no espaço escolar.

Segundo Freire (1996), a educação é um ato político e ético que se realiza na convivência e no diálogo. A postura do educador deve ser sempre pautada pelo respeito à dignidade humana e pela valorização do outro como sujeito de direitos. Assim, quando o professor se posiciona como mediador de conflitos, ele contribui para a construção de uma escola democrática, em que as relações são baseadas na solidariedade e no reconhecimento mútuo. Sua atuação vai além de solucionar um impasse momentâneo; ela representa um ato educativo e humanizador, no qual o aluno aprende a lidar com suas emoções, a compreender diferentes pontos de vista e a buscar soluções pacíficas para os problemas do cotidiano.

A mediação de conflitos, nesse sentido, é uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento emocional e moral dos estudantes. Perrenoud (2000) afirma que a escola é um espaço de socialização e que cabe ao professor formar indivíduos capazes de conviver com as diferenças e de resolver divergências por meio do diálogo e da cooperação. O professor mediador, portanto, deve estar preparado para atuar com empatia, escuta ativa e equilíbrio, evitando julgamentos precipitados e buscando compreender as causas profundas do conflito. Sua intervenção é guiada por princípios éticos, de justiça e de equidade, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos os envolvidos. Além de intervir nos conflitos já existentes, o professor mediador tem também a função preventiva, promovendo ações que favoreçam a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os alunos. Atividades como rodas de conversa, projetos de convivência, dinâmicas de grupo, assembleias escolares e práticas restaurativas são estratégias eficazes para desenvolver habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a responsabilidade. Essas experiências formam cidadãos capazes de lidar com frustrações, de se colocar no lugar do outro e de agir com respeito diante das diferenças.

Libâneo (2017) destaca que a dimensão relacional do trabalho docente é tão importante quanto a dimensão cognitiva. A autoridade pedagógica do professor deve se fundamentar não no autoritarismo, mas na coerência, na escuta e no exemplo ético. Assim, o professor mediador se torna uma referência positiva de comportamento e postura, influenciando seus alunos por meio da coerência entre o que diz e o que faz. Ao lidar com os conflitos de forma justa e empática, ele ensina valores que transcendem o conteúdo escolar e que se refletem na vida social do estudante.

De acordo com Abramovay (2002), grande parte dos conflitos escolares está relacionada à falta de comunicação e de reconhecimento entre os sujeitos. Por isso, a presença do professor mediador é essencial para restabelecer o diálogo, reconstruir vínculos e transformar situações de tensão em oportunidades de aprendizado coletivo. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma cultura de paz, conceito reforçado por Delors (2010), para quem a educação do futuro deve basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A mediação pedagógica atua diretamente nesses dois últimos pilares, pois ensina o aluno a conviver com as diferenças e a se reconhecer como parte de uma comunidade de aprendizagem.

O professor mediador, portanto, contribui para que o conflito deixe de ser visto como algo destrutivo e passe a ser entendido como instrumento de crescimento pessoal e social. Quando o aluno é orientado a refletir sobre as consequências de suas ações, a reconhecer seus sentimentos e a respeitar o ponto de vista do outro, ele desenvolve competências socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. O conflito, mediado pedagogicamente, torna-se uma oportunidade de reconstruir relações, fortalecer laços e consolidar valores éticos.

Em síntese, a mediação de conflitos escolares é uma prática educativa que reafirma o papel do professor como agente transformador e promotor da paz. Sua atuação humanizadora e reflexiva favorece a construção de um ambiente escolar saudável, democrático e inclusivo, no qual todos os alunos se sintam ouvidos, respeitados e valorizados. A mediação, portanto, não é apenas uma técnica de gestão de crises, mas uma postura ética e pedagógica que forma sujeitos conscientes, empáticos e responsáveis — capazes de resolver conflitos com diálogo e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que o **professor mediador** exerce um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, atuando como elo entre o aluno e o conhecimento, e promovendo um ambiente educativo baseado no diálogo, na interação e na cooperação. Longe de ser um mero transmissor de informações, o professor mediador é um **agente de transformação**, que estimula o desenvolvimento integral do estudante, incentivando-o a ser protagonista do próprio processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica, fundamentada nas teorias de Vygotsky e Freire, revela-se um instrumento poderoso para a construção de uma aprendizagem significativa. Ao reconhecer que o conhecimento se constrói nas relações sociais, o professor mediador assume a responsabilidade de criar condições para que o aluno participe ativamente desse processo, refletindo, questionando e construindo novos saberes a partir de suas experiências. Essa postura mediadora ressignifica o papel do professor e transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, respeito e troca de saberes.

Ser um professor mediador implica compreender a educação como um ato de **humanização e emancipação**. Isso exige sensibilidade, compromisso e formação contínua, pois mediar é, acima de

tudo, **aprender junto com o aluno**, compreendendo suas necessidades, ritmos e modos de pensar. O mediador precisa estar atento às diferenças individuais, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas, que garantam a participação efetiva de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas.

Além de promover a inclusão, o professor mediador também atua como **defensor do sujeito ativo**, valorizando a autonomia e a capacidade reflexiva dos alunos. Ele entende que ensinar é despertar a curiosidade e o desejo de aprender, e que cada estudante deve ser encorajado a buscar respostas, a construir hipóteses e a desenvolver seu pensamento crítico. Nessa perspectiva, o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente por meio da interação entre professor, aluno e contexto. Outro aspecto importante das práticas mediadoras é seu potencial **transformador**. Através de metodologias ativas e do uso consciente das tecnologias educacionais, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e aproxima os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Ao tornar o ensino mais dinâmico e participativo, o mediador contribui para formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Diante desse cenário, fica evidente que o professor mediador é peça-chave para a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora. Seu trabalho transcende os limites da sala de aula e impacta diretamente na formação de sujeitos autônomos, éticos e conscientes de seu papel no mundo. Assim, investir na formação e valorização do professor mediador significa **investir na qualidade da educação e no desenvolvimento humano**.

Em síntese, o professor mediador é o educador que ensina com sensibilidade, aprende com humildade e transforma com amor. Ele representa o novo paradigma da educação contemporânea — uma educação voltada não apenas para o acúmulo de informações, mas para a formação integral do ser humano, capaz de pensar, agir e intervir de forma crítica e responsável na sociedade. O fortalecimento dessa prática pedagógica é, portanto, um caminho indispensável para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

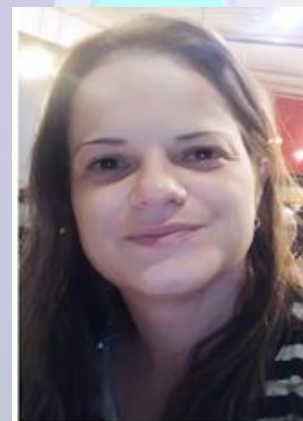
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2025.

A FORMAÇÃO DE DOCENTES NA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA E A NECESSIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE QUALIDADE PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA



TEACHER TRAINING IN ENGLISH AS A LANGUAGE OF COMMUNICATION AND THE NEED FOR HIGH-QUALITY TEACHING MATERIALS FOR ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2004, Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2010. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Jales em 2020, especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar em 2024. Mestre em Linguísticas aplicadas ao ensino de Língua Inglesa pela Funiber em 2023. Professora de Ensino Fundamental II e Médio- Língua Inglesa – na EMEF Alexandre de Gusmão; Professor de Educação Básica – Língua Inglesa – na EE Professora Eliza Rachel Macedo de Souza

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever a importância da formação docente em Língua Inglesa, compreendendo as modificações que precisam ocorrer a partir da expansão linguística do idioma que passa a estar presente nos mais diversos locais do mundo e tendo uma ligação direta com culturas que estão além das suas fronteiras. Nesse modo a formação em Língua Inglesa se apresenta para além do reconhecimento linguístico mas também cultural, corroborando com o processo de estruturação de Língua Inglesa como língua franca. Com isso se faz necessário materiais didáticos que estejam de acordo como a construção do ensino como Língua franca, potencializando os processos de interações entre os sujeitos e do desenvolvimento linguístico a partir da relação entre a Língua Inglesa e a multiculturalidade que a envolve.

Palavras-chaves: Língua Franca; Língua Inglesa; Material Didático.

ABSTRACT

This article aims to describe the importance of teacher training in English, understanding the changes that need to occur as a result of the linguistic expansion of the language, which is now present in many different parts of the world and has a direct connection with cultures beyond its borders. In this way, training in English goes beyond linguistic recognition to include cultural recognition, contributing to the process of structuring English as a lingua franca. This requires teaching materials that are in line with the construction of teaching as a lingua franca, enhancing the processes of interaction between subjects and linguistic development based on the relationship between the English language and the multiculturalism that surrounds it.

Keywords: Lingua Franca; English Language; Teaching Materials.

INTRODUÇÃO

A linguagem está presente na vida humana e é a partir dela que a humanidade alcançou avanços históricos, sociais, culturais, entre outros alcances que permitem com que a sociedade interaja, se conecte e esteja em contínuo desenvolvimento, as mais diversas experiências realizadas pelo ser humano se tornou possível a partir das linguagens, seja ela falada, escrita, corporal, a linguagem é expressa pela cultura das maneiras mais diversas (Brasil, p. 65, 2018).

É neste sentido que a formação de profissionais para o ensino da língua inglesa vem se transformando conforme as necessidades e as mudanças que surgem diante dos processos linguísticos e culturais relacionados a língua inglesa, esse processo do idioma estar presente nas mais diversas partes do mundo e em convívio com os sujeitos nas mais diversas esferas, faz com que seja necessário educadores que compreendam a diversidade presente no idioma, indo além da construção de ensino a partir de metodologias fechadas, mas que permitam os acessos linguísticos de maneira dinâmica e estética reconhecendo-a como língua franca (Brasil, p. 65, 2018).

A prática educativa da língua inglesa como língua franca faz parte das construções econômicas e sociais ocorridas no mundo, fazendo com que a língua inglesa se manifestasse quase que como uma língua mundial, ultrapassando as fronteiras dos seus territórios se tornando a língua utilizada para a comunicação internacionalmente (Silva, p. 4, 2019).

A partir desse modelo de multiculturalidades expressado através da língua inglesa como língua franca, se faz necessário a utilização de materiais didáticos construídos a partir de processos linguísticos e culturais, de interação entre os sujeitos e de aprendizagem elaborada para o

desenvolvimento de recursos como livros que podem ser físicos e/ou digitais, além de poder compor também como materiais didáticos programas digitais, acesso a plataformas tecnológicas, recursos audiovisuais, permitindo acesso a saberes presentes na contemporaneidade, criando acesso e interação aos conteúdos a serem aplicados como base para o ensino e que tenham um contexto de dimensão intercultural (Brasil, p. 245, 2018).

FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

A linguagem está presente no cotidiano das mais diversificadas maneiras e os processos linguísticos se manifestam e abrem caminhos para que os sujeitos se expressem através da sociabilização que ocorre diante das mais diversificadas maneiras de linguagens, compreender que processos, motores, visuais e sonoros são parte da linguagem, a leitura e a escrita e o recurso digital que está cada vez mais presente na sociedade fazem parte da linguagem também, permite que seja visto que a linguagem está muito além de falar um idioma, mas que expande e gera interação não somente com a palavra, mas nas expressões e as mais diversificadas culturas e os seus valores (Brasil, p. 63, 2018).

Levando em consideração a importância que a linguagem tem no desenvolvimento dos sujeitos e que ela faz parte da construção da humanidade em todas as suas vertentes, histórica, social, cultural refletindo a subjetividade e a identidade de uma sociedade e da sua cultura, a linguagem tem em si a força de permitir a compreensão do que se é dito a partir do que se é expressado com o corpo, com as experiências dos sujeitos que as trazem, com a cultura que leva por vezes para o desenvolvimento do senso estético que permite reconhecimento e respeito as mais diversificadas maneiras de expressões culturais (Brasil, p. 65, 2018).

A formação de profissionais na língua inglesa tem a sua importância a partir de todos esses aspectos, além do fato que em um mundo cada vez mais globalizado, expande a utilização da língua inglesa em lugares distintos da sua origem, tornando sua presença cada vez mais forte e se fazendo necessário profissionais que compreendam a diversidade existente na língua e que isto está além de saber falar e ensinar a fala, mas que demanda de compreensão de uma leitura cultural, dinâmica, estética e franca (Brasil, p. 65, 2018).

Proporcional a isso se faz essencial que o educador de língua estrangeira considere a grandeza social presente no ensino do idioma, sabendo que seu papel é o de mediador do conhecimento proposto de maneira que seja construído a partir de referenciais culturais a partir do ensino de um segundo idioma, assim pode ser compreendido a importância de uma formação que seja adequada a completude existente para a linguagem se tornar viva no educando (Santos, et al., p. 3, 2011).

O educador necessita não somente da habilidade de falar e transmitir em processos metódicos somente, mas deve se integrar ao conhecimento em prol de transcorrer o ensino de forma ética, reflexiva e crítica, percebendo os desafios presentes na metodologia tornando o ensino do idioma um processo prazeroso e produtivo aos educandos (Santos, et al., p. 3, 2011)

A conscientização do professor vai permitir que ele conheça suas crenças, seus mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como ensinar e aprender línguas, permitindo que se torne mais crítico na tarefa a que se propôs. [...] a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e consequentemente o início de tentativas de modificação de alguns aspectos ligados à prática em sala de aula. Mesmo que o professor venha, a partir desse momento, a optar por uma solução anteriormente adotada, terá uma compreensão crítica de sua prática e sua decisão ocorrerá por opção e não por falta de enxergar alternativas (Fonseca, 1999, p. 91-92, apud Santos et al, p. 3, 2011).

Sendo assim, o caminhar para a formação de educadores das linguagens está na consciência dos próprios desafios a partir da cultura e das práticas de ensino, devendo buscar uma construção em si do reconhecimento dos modelos que devem ser transmitidos em sala de aula, na busca por ensinar a partir de novas alternativas, não se restringindo a o modelo fechado, mas expandindo o próprio conhecimento para media-lo posteriormente aos educandos (Santos, et al., p. 4, 2011).

A globalização tem efetuado cada vez mais o acesso as mais diversificadas culturas do mundo, algo que se observa necessário ser acessado a partir da educação, trazendo a clareza da interconexão existente entre os processos culturais e linguísticos que se apresentam a partir desse movimento, a prática educativa da língua inglesa se torna um recurso de grande significado para os sujeitos do mundo contemporâneo, a partir da grande necessidade de da utilização de uma língua franca para a comunicação nos mais variados espaços principalmente os tecnológicos (Gusmão, p. 3, 2017).

Compreendendo que a língua inglesa se fortaleceu a partir dos acessos tecnológicos, transpassando os seus locais de origem de uma forma global, tendo seu fortalecimento a partir das possibilidades geradas a partir do seu conhecimento, direcionada a empregabilidade que pode ocorrer de maneira remota, mas em contrapartida, disso foram restringidos seus conhecimentos diretamente a esse fator não considerando por vezes as suas perspectivas socioculturais tão relevantes no processo de aprendizagem e aquisição da linguagem de um segundo idioma (Gusmão, p. 4, 2017).

Para entender que para a prática de ensino de línguas a cultura referida a linguagem deve ser ensinada juntamente com a aprendizagem linguística, considerando o saber intrínseco presente na cultura e que faz parte da construção da linguagem a ser aprendida e estudada (Gusmão, p. 4, 2017).

Considerando que a língua inglesa se expandiu de tal maneira, ao ponto de estar presente em todas as partes do mundo e não tendo uma estrutura cultural pautada totalmente na sua cultura original, o educador tem o desafio de produzir o ensino efetuando a sua prática não com a separação da língua da cultura, mas desenvolvendo-a para um ensino que aproxime a língua da cultura onde ela se encontra presente (Gusmão, p. 4, 2017).

A construção do desenvolvimento da língua inglesa como língua franca tem sua prática nesse sentido, estando presente na construção da aprendizagem não somente o idioma a ser desenvolvido, mas a interculturalidade presente criando acesso a língua em todas as suas maneiras de existir e de conectar os sujeitos (Gusmão, p. 4, 2017).

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

A busca por melhor atribuir a inserção do ensino da língua inglesa como língua franca faz parte do movimento presente na contemporaneidade onde a globalização unificou de certo modo o mundo a partir da linguagem do idioma, destacando-se de outros idiomas e ultrapassando as fronteiras, trazendo para o processo de ensino aprendizagem práticas pedagógicas que incorporem a língua não somente falada, mas também a linguagem ressignificada de forma plurifacetada (Silva, p. 3, 2019).

Essa ressignificação permite com que se perceba a comunicação a partir do uso da língua inglesa como ponte para o acesso ao mundo, enfatizando a aprendizagem para o acesso não somente aos que detém o uso do idioma como língua materna, mas expandindo a sua utilização aos que a usam em distintas partes do mundo (Silva, p. 4, 2019).

A multiculturalidade presente na língua inglesa está além das fronteiras norte-americana e britânica, estão incorporadas nas dinâmicas sociais, econômicas e em formato mundial, fazendo de si uma linguagem de comunicação internacional (Silva, p. 4, 2019).

O letramento da língua inglesa oportuniza o desenvolvimento de distintas maneiras dos educandos participarem e engajarem na pluralidade presente no mundo que se conecta e se globaliza cada vez mais, dando ao educando recursos que possibilitem a construção de uma sociedade cada vez mais crítica e reflexiva a partir do conhecimento linguístico consciente (Brasil, p. 241, 2018).

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, "Que inglês é esse que ensinamos na escola?" (Brasil, p. 241, 2018).

Esse questionamento levantado pela BNCC (Brasil, 2018), direciona o olhar para uma perspectiva de ensino e prática da língua inglesa de forma dinâmica e direcionada aos nativos e aos não nativos espalhados pelo mundo e que faz da utilização do idioma o seu recurso de comunicação, mas que fazem parte de outras culturas e os mais diversificados contextos linguísticos, ou seja utilizam do idioma mas integralizam este em culturas diversas, isso descreve o inglês como língua franca, perdendo a sua força somente em um território e ganhando força e forma nos mais diversos

locais, fortalecendo a reflexão crítica, sobre as distintas maneiras de enxergar o mundo e o outro (Brasil, p. 241, 2018).

No modelo de ensino brasileiro, o ensino da língua inglesa como língua franca faz parte da vida dos educandos a partir do Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Médio como currículo, sendo organizado a partir de temáticas objetos de conhecimento e habilidades, seguindo um padrão de estruturação para a aplicação do ensino a partir do referencial de planejamento complementando e redimensionando conforme as particularidades apresentadas nos espaços que serão aplicado o ensino (Brasil, p. 247, 2018).

. A BNCC (Brasil, 2018), descreve que a importância de se seguir uma estruturação organizada no processo do ensino da língua gera a possibilidade de continuação do desenvolvimento das habilidades linguísticas serem trabalhadas em outros níveis do ensino (Brasil, p. 247, 2018).

A FALTA DE MATERIAL DIDÁTICO DE QUALIDADE PRO ENSINO DE LINGUA FRANCA

A aprendizagem da língua inglesa na atualidade tem em si o objetivo de engajar os educadores e educandos que estão presentes no processo de construção linguísticas possibilitadoras de acesso com o mundo a partir da sua pluralidade indo além das fronteiras dos saberes linguísticos, isso contribui para o desenvolvimento crítico, ampliando a construção de conhecimento, com um olhar direcionado ao estudo da língua inglesa consciente, reflexiva e crítica, unindo processos pedagógicos e princípios intrinsecamente relacionadas (Brasil, p. 241, 2018).

Esse processo de construção para a prática do ensino aprendizagem da língua inglesa exige que os materiais didáticos utilizados sejam direcionados ao modelo de ensino do idioma como língua franca, isso por que o idioma passou a fazer parte da vida de falantes presentes nas mais diversas partes do mundo (Brasil, p. 241, 2018).

Assim a língua inglesa como língua franca necessita de materiais didáticos direcionados e construídos a partir da interação e a conexão existente no mundo contemporâneo, podendo ser compostos por livros físicos e/ou digitais, programas digitais, acesso a plataformas tecnológicas, recursos audiovisuais, todos estes são recursos que quando utilizados como materiais didáticos permitem o acesso dos saberes a partir das interações existentes no mundo globalizado, sendo necessário que os conteúdos a serem aplicados como base para o estudo tenha um contexto de dimensão intercultural (Brasil, p. 245, 2018).

Os livros são materiais que sempre estiveram presentes espaços escolares, e ainda é uma ferramenta de grande importância para o ensino, levando em consideração a necessidade da prática da leitura que a partir da aproximação do texto com o leitor e a interação entre estes (Richter, p. 3, 2017), estimula a criação de conceitos compreendidos e interpretados por quem os lê, no caso da leitura de materiais de leitura dos gêneros desenvolvidos na língua inglesa (Brasil, p. 243, 2018).

Adotar livros didáticos para o ensino da língua inglesa considerando que o idioma deve ser ensinado e estimulado como língua franca prioriza o processo de aprendizagem de maneira política

e social do idioma, ou seja não se desenvolve somente a aprendizagem da construção linguística mas também de uma construção político-social, assim os livros sejam eles físicos ou digitais, podem ser representados como recursos de atividades práticas e de interação comunicativa, estimulando a oralidade e a construção de ideias relacionadas a elaboração de atividades linguísticas no ambiente educacional (Richter, p. 3, 2017)

Mesmo favorecendo grandemente o ensino da língua inglesa, os livros utilizados como material didático são utilizados como meios de suporte entre a mediação do educador com os educandos e que por vezes restringem-se no modelo de ensino a partir de metodologias restritivas e engessadas apresentando por vezes prejuízos no processo de ensino aprendizagem linguística (Richter, p. 5, 2017)

Isso porque é necessária para o ensino do inglês como língua franca uma maior variedade nos procedimentos de ensino, diminuindo as devidas necessidades de adaptações pertinentes as problemáticas e necessidades de aprendizagem dos educandos, a estimulação de pouca interação entre educadores e educandos, além da diminuição de forma drástica dos processos criativos possíveis no ensino da língua (Richter, p. 6, 2017).

A necessidade de materiais didáticos de qualidade para o ensino da língua inglesa como língua franca, vão além da utilização dos livros, mas este ainda é um dos recursos metodológicos de melhor acesso a todos os educandos presentes na escola, isso implica que este deva ser elaborado de forma que a gramática e todo o seu conteúdo para aplicação seja introduzida para ser trabalhada de forma significativa (Richter, p. 8, 2017)

Trazendo assim a compreensão que o ensino da língua inglesa como língua franca deve ser trabalhada na interação significativa não somente dos processos linguísticos, mas em sua estrutura social e cultural a partir da significação existente entre o ensino gramatical e cultural relacionados ao estudo da língua inglesa (Richter, p. 12, 2017; Brasil, p. 241, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É demonstrado que a formação de educadores de língua inglesa é de extrema importância para a construção da sociedade que está cada vez mais conectada com outros lugares, povos e línguas, compreendendo que a língua inglesa é claramente uma língua mundial, falada e reconhecida em todas as partes do mundo.

Esse reconhecimento e utilização da língua inglesa em diversas partes fez com que ela se tornasse plural, ou seja não depende mais do seu território de origem, mas se mistura entre as sociedades e as culturas presentes no mundo.

Nesse sentido, a necessidade de educadores da língua inglesa esta além do processo de ensino do idioma em sua estrutura linguística somente, mas também nos seus processos culturais, políticos, econômicos e sociais, a formação desses profissionais, permite que as escolas tenham

educadores capacitados para o ensino linguísticos e que além disso ensine a partir das dinâmicas presentes em um mundo conectado.

Desse modo, passa a trabalhar o desenvolvimento do idioma como língua franca, ou seja, o idioma que está presente nos mais diversos contextos sociais e que permite a estimulação de um pensamento crítico, reflexivo, ético e dinâmico, que permite a interação entre os falantes do idioma presentes em todos os lugares, além das possibilidades de desenvolvimento do conhecimento de maneira remota utilizando tecnologias.

Essa construção do ensino da língua inglesa como língua franca também depende de materiais didáticos que atendam as necessidades de ensino aprendizagem dos educadores e dos educandos, levando em consideração que tais recursos devem ser estruturados a partir do dinamismo presente na linguagem de maneira franca.

No presente artigo foi destacada a importância dos livros como materiais didáticos e a necessidade da elaboração destes a partir do uso ético dos processos não somente linguísticos, mas também culturais, presentes na prática do ensino de língua inglesa como língua franca.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em <file:///C:/Users/DELL/Downloads/CHATGPT%20-%20COMPLETO.pdf>. Acesso em 01 out. 2025.
- GUSMÃO, G. V. **Crenças e formação docente: o professor de língua inglesa em foco.** 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3380/11980>. Acesso em: 10 out. 2025.
- RICHTER, M. G. **O material didático no ensino de línguas.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28543/16099>. Acesso em: 10 out 2025.
- SANTOS, K. M., LIMA, D. C. **A formação do professor de Língua Inglesa no cenário Brasileiro: Crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica.** 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8540/pdf>. Acesso em: 06 de out de 2025.
- SILVA, F. M. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios.** 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP78G5z65h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2025.

EQUIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

EQUITY AND INCLUSION IN ELEMENTARY EDUCATION



MARIA CECÍLIA SANTOS CAMPAGNOLI

Especialista em Desenho e Plástica pela Faculdade Mackenzie, concluído em 1977; Professora de Ensino Fundamental II – Artes – no CEU EMEF Casa Blanca

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as estratégias relacionadas à promoção da equidade e da inclusão no ensino fundamental no Brasil. Partimos da discussão sobre políticas públicas e percorremos práticas pedagógicas, formação docente e gestão escolar, buscando compreender como esses elementos se articulam no cotidiano das escolas. Defendemos a adoção de ações sensíveis ao contexto local — que considerem as especificidades socioeconômicas e culturais dos territórios — e a oferta de formação continuada para professores, além de avaliações que respeitem a diversidade dos estudantes. O texto dedica atenção especial às necessidades de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e de altas habilidades, propondo que a inclusão efetiva depende de uma atuação integrada entre políticas, práticas escolares e comunidade. Em última instância, o artigo pretende contribuir com reflexões e recomendações para a construção de ambientes escolares mais justos, acessíveis e capazes de promover oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Equidade; Inclusão; Ensino Fundamental; Políticas Públicas Educacionais; Formação Docente.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and strategies related to promoting equity and inclusion in elementary education in Brazil. We begin with a discussion of public policies and then move on to pedagogical practices, teacher training, and school management, seeking to understand how these elements interact in the daily life of schools. We advocate for the adoption of actions that are sensitive to the local context—taking into account the socioeconomic and cultural specificities of each territory—and the provision of continuing education for teachers, as well as assessments that respect student diversity. The text pays special attention to the needs of students with disabilities, autism spectrum disorder, and high abilities, proposing that effective inclusion depends on integrated action between policies, school practices, and the community. Ultimately, the article aims to contribute reflections and recommendations for the construction of school environments that are more equitable, accessible, and capable of promoting real learning opportunities for all.

Keywords: Equity; Inclusion; Elementary School; Public Education Policies; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A busca por equidade e inclusão no ensino fundamental brasileiro permanece como um dos maiores desafios diante das desigualdades estruturais que atravessam o país e afetam, de maneira profunda, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino oferecido a grupos socialmente vulneráveis (BRASIL, 2025). Nesse cenário, torna-se indispensável refletir sobre estratégias que ultrapassem a simples garantia de matrícula e avancem na direção da aprendizagem efetiva de todos os estudantes, considerando as particularidades socioeconômicas, culturais e educacionais que marcam suas trajetórias (MANTOAN, 2017).

Nas últimas décadas, políticas públicas como o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva têm representado importantes avanços na afirmação dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Ainda assim, transformar esses marcos legais em práticas concretas depende da adoção de abordagens pedagógicas situadas na realidade das escolas, da oferta contínua de formação aos professores e do compromisso da gestão escolar em priorizar ações inclusivas — aspectos fundamentais para a construção de ambientes que acolham a diversidade e garantam oportunidades reais de desenvolvimento (CURY, 2019).

Este artigo busca analisar os desafios e as estratégias envolvidos na promoção da equidade e da inclusão no ensino fundamental, ressaltando a articulação necessária entre políticas públicas, território e práticas escolares. Ao longo do texto, procura-se evidenciar como práticas pedagógicas adequadas, somadas à formação docente e à participação ativa das comunidades, podem contribuir para a construção de escolas mais justas, democráticas e sensíveis às demandas específicas dos estudantes, favorecendo a aprendizagem e o respeito à diversidade.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A discussão sobre equidade e inclusão no ensino fundamental demanda a explicitação de conceitos que, embora frequentemente utilizados de maneira intercambiável, possuem implicações distintas no campo educacional. A compreensão rigorosa desses termos é fundamental para a análise das políticas e das práticas voltadas à ampliação do direito à educação.

No caso da igualdade, trata-se de um princípio orientado pela oferta uniforme de recursos e oportunidades a todos os estudantes. Tal noção, contudo, mostra-se insuficiente diante das desigualdades que atravessam a sociedade brasileira e que condicionam, desde cedo, o acesso aos bens culturais e materiais necessários ao desenvolvimento escolar. Ao assumir que todos partem de condições equivalentes, a igualdade pode inadvertidamente reproduzir as disparidades que se pretende combater (FRASER, 2008).

A ideia de equidade, por sua vez, desloca o foco do tratamento idêntico para a consideração das diferenças concretas, sejam elas sociais, culturais ou cognitivas. A equidade implica reconhecer que, diante de pontos de partida desiguais, a justiça educacional requer a oferta diferenciada de apoios, estratégias e recursos. Nesse sentido, “tratar desigualmente os desiguais” não se configura como privilégio, mas como condição necessária para que todos tenham a possibilidade real de aprender e participar do cotidiano escolar (RAWLS, 1971). Essa perspectiva é reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que destaca a importância de adequações que assegurem acesso, permanência e participação de estudantes com diferentes necessidades.

A educação inclusiva amplia esse debate ao assumir a diversidade como um componente constitutivo das escolas e não como uma exceção a ser administrada. Ao se fundamentar na defesa do direito de todos frequentarem o mesmo ambiente escolar, a perspectiva inclusiva entende que a heterogeneidade é fonte de aprendizagem e de enriquecimento coletivo — e que cabe à instituição escolar organizar-se de modo a garantir a participação plena dos estudantes, independentemente de suas condições individuais (SLEE, 2011). Essa concepção exige uma revisão das práticas pedagógicas, das formas de avaliação e dos modos de organização curricular, reconhecendo que diferentes ritmos, linguagens e trajetórias demandam diferentes caminhos educativos (E-DOCENTE, 2025).

No ensino fundamental, etapa em que se consolidam habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais à formação cidadã, a articulação entre equidade e inclusão torna-se particularmente relevante. Trata-se de um período marcado pela ampliação do repertório cultural das crianças e pelo fortalecimento de vínculos escolares, o que reforça a necessidade de políticas públicas que dialoguem com as diversidades territoriais e socioculturais presentes no país. Como observa Gomes (2021), promover a equidade nessa etapa significa compreender o contexto escolar como espaço complexo, onde práticas pedagógicas, formação docente e condições institucionais se entrelaçam na produção de oportunidades efetivas de aprendizagem.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EQUIDADE E INCLUSÃO

A consolidação de políticas públicas voltadas à equidade e à inclusão no ensino fundamental brasileiro tem se intensificado nas últimas décadas, mas ganhou novo fôlego com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, regulamentada pelo Decreto nº 12.686/2025. A normativa, ao reafirmar o direito dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades à educação em sistemas inclusivos, procura enfrentar um histórico de fragmentação das ações estatais e de desigualdades que atravessam a rede pública de ensino (BRASIL, 2025).

O decreto parte da compreensão de que a inclusão escolar não se limita à matrícula, mas exige condições concretas de participação, o que implica pensar acessibilidade em sentido amplo — dimensão arquitetônica, comunicacional, curricular e pedagógica. A política também incorpora princípios já presentes em legislações anteriores, como a valorização da diversidade humana e a rejeição ao capacitismo, porém os articula de maneira mais sistemática, buscando orientar a ação dos entes federativos em torno de parâmetros comuns.

Um aspecto central da nova normativa é a ênfase na intersetorialidade. A política admite que a educação inclusiva depende de fluxos contínuos de diálogo com as áreas da saúde, assistência social e desenvolvimento comunitário, reconhecendo que muitos dos obstáculos vivenciados pelos estudantes ultrapassam o espaço estritamente escolar. Essa compreensão se expressa, por exemplo, na criação de instâncias de governança com participação social e na definição de mecanismos de monitoramento que integram diferentes bases de dados e indicadores.

A formação docente constitui outro eixo estruturante. Embora iniciativas de capacitação já existissem, o decreto busca unificar diretrizes e estabelecer cargas horárias mínimas para programas voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A proposta de ampliação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva visa justamente fortalecer a troca entre sistemas de ensino, a produção de materiais acessíveis e a oferta de suporte técnico às escolas, sobretudo daquelas situadas em contextos de maior vulnerabilidade.

A efetividade dessas políticas, entretanto, não se dá de modo uniforme. Sua implementação depende tanto da capacidade administrativa de estados e municípios quanto da abertura das escolas para incorporar práticas inclusivas no cotidiano. É nesse ponto que emerge a importância das comunidades escolares — famílias, professores, gestores e demais profissionais —, cujo engajamento contribui para conferir legitimidade às ações e adequá-las às particularidades socioculturais de cada território. A participação comunitária não apenas tensiona e aperfeiçoa as políticas, mas também permite que elas deixem de ser prescrições abstratas para se tornarem práticas concretas.

Experiências recentes revelam como essa articulação pode produzir resultados distintos. Em São Paulo, o Programa Escola Acessível tem priorizado intervenções estruturais e a oferta de formação voltada para o atendimento especializado, ampliando condições físicas e pedagógicas para

a permanência dos estudantes (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO-SP, 2023). Em Curitiba, o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) tornou-se referência pelo modelo de apoio integrado às escolas regulares, evidenciando a importância de equipes multidisciplinares e de parcerias estáveis entre unidades de ensino e serviços de apoio (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, 2024). Já no Ceará, iniciativas voltadas às altas habilidades têm ampliado o repertório metodológico da rede, chamando a atenção para a necessidade de políticas que contemplem não apenas deficiências, mas também outras formas de diversidade intelectual (GOVERNO DO CEARÁ, 2022).

Esses casos ilustram que políticas públicas robustas não garantem, por si, a construção de sistemas educacionais inclusivos; é a interlocução entre diretrizes nacionais, condições locais e práticas escolares que define a qualidade do processo. Assim, a inclusão só se sustenta quando a gestão pública, a formação docente e o cotidiano pedagógico convergem para responder às desigualdades históricas que marcam o ensino fundamental no país.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS

A promoção da equidade e da inclusão no ensino fundamental exige a adoção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e responder à diversidade presente nas salas de aula. Essa diversidade não se traduz apenas em diferenças de desempenho, mas em modos distintos de aprender, em repertórios culturais variados e em experiências marcadas por desigualdades sociais que atravessam a trajetória escolar dos estudantes. Diante disso, o grande desafio posto à escola consiste em transformar o currículo e as metodologias de ensino de modo a garantir a participação efetiva de todos (MARTINS; ALMEIDA, 2018).

A personalização do ensino emerge como uma estratégia central nesse processo. Longe de significar fragmentação curricular ou ensino individualizado em sentido estrito, essa personalização pressupõe a construção de percursos formativos flexíveis que considerem ritmos, interesses e necessidades específicas. Os Planos Educacionais Individualizados (PEI), por exemplo, quando elaborados em diálogo com a equipe escolar e a família, deixam de ser instrumentos burocráticos e assumem papel orientador das práticas cotidianas, favorecendo a autonomia do estudante e ampliando suas possibilidades de participação. A lógica que orienta essa abordagem não é a da adaptação isolada, mas a da reorganização dos processos de aprendizagem para que todos possam se beneficiar do currículo comum.

As tecnologias assistivas e os recursos digitais têm ampliado o leque de possibilidades nesse campo, permitindo que barreiras históricas — especialmente comunicacionais e sensoriais — sejam mitigadas. Softwares de leitura, sistemas de audiodescrição e dispositivos de comunicação alternativa, entre outros recursos, contribuem para que estudantes com diferentes tipos de deficiência acessem conteúdos e interajam com colegas e professores em condições mais equitativas (E-DOCENTE, 2025). No entanto, o uso dessas tecnologias deve ser interpretado como meio e não

como fim; seu potencial depende da intencionalidade pedagógica e da formação docente para utilizá-las de modo crítico.

Outro eixo importante é a aprendizagem colaborativa. Ao privilegiar a cooperação e o diálogo, essa abordagem desloca o foco da competição e possibilita que os estudantes construam conhecimentos a partir de suas diferenças, e não apesar delas. Grupos heterogêneos, projetos interdisciplinares e atividades que valorizem a escuta e o respeito são práticas que contribuem para criar um ambiente onde a diversidade se torna fonte de aprendizagem coletiva (PERRENOUD, 2000). Ainda que tais estratégias demandem mais tempo de planejamento e acompanhamento, elas possibilitam a construção de vínculos e a redução de preconceitos que frequentemente se manifestam nas interações escolares.

A avaliação formativa, por sua vez, desempenha papel decisivo para assegurar coerência entre ensino e inclusão. Ela permite acompanhar processos, identificar necessidades emergentes e ajustar práticas de modo contínuo, evitando que dificuldades de aprendizagem se transformem em trajetórias de exclusão. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas instrumento de classificação e passa a atuar como componente estruturante da ação docente, apoiada em feedbacks constantes, registros reflexivos e observação sistemática do percurso de cada estudante (BLACK; WILIAM, 1998).

A eficácia dessas práticas, contudo, depende de condições que ultrapassam a figura do professor. A participação das famílias nas ações educativas, a abertura da gestão escolar ao diálogo e a construção de um clima institucional comprometido com a inclusão são elementos indispensáveis. Parcerias estáveis entre professores, equipes de apoio, profissionais especializados e comunidade ampliam a capacidade da escola de responder às demandas que emergem no cotidiano (STELLA, 2025).

Assim, práticas pedagógicas inclusivas não se reduzem a um conjunto de técnicas ou metodologias; constituem, antes, uma postura orientada por princípios éticos e políticos que reconhecem a educação como direito. Na medida em que a escola se organiza para acolher e valorizar a diversidade, torna-se possível construir ambientes de aprendizagem mais democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

A discussão sobre inclusão no ensino fundamental não pode prescindir de uma análise cuidadosa da formação docente, uma vez que o trabalho do professor se situa no centro das ações que, de fato, materializam ou inviabilizam as políticas educacionais. Embora a formação inicial ofereça fundamentos teóricos importantes, ela raramente contempla a complexidade das demandas encontradas no cotidiano das escolas, sobretudo quando se trata de lidar com diferentes modos de aprender, trajetórias marcadas por desigualdade e necessidades educacionais específicas (MANTOAN, 2017).

Por essa razão, a formação continuada precisa ser entendida não como complemento

eventual, mas como parte constitutiva da profissão docente. Tal formação exige tempo institucionalizado, acompanhamento reflexivo e espaços de diálogo que permitam a análise de situações concretas, a elaboração de estratégias conjuntas e a apropriação crítica de conhecimentos específicos. Programas que se limitam à transmissão de conteúdo ou ao cumprimento de carga horária tendem a produzir pouco efeito sobre as práticas escolares, pois desconsideram a dimensão situada e relacional do trabalho pedagógico (FERREIRA, 2024).

As iniciativas recentes do Ministério da Educação, como os cursos voltados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, sinalizam um esforço de ampliação do acesso à formação (MEC, 2025). No entanto, sua efetividade depende menos da quantidade de cursos e mais da capacidade das redes de ensino de garantir condições reais para que os professores os integrem à sua prática. Nesse sentido, não se trata apenas de formar, mas de sustentar processos de formação.

É justamente nesse ponto que o papel da gestão escolar se torna decisivo. Cabe à gestão organizar rotinas, tempos e espaços, de modo que as ações formativas se tornem parte do trabalho coletivo da escola — e não atividades periféricas disputando lugar com uma agenda já sobrecarregada. Uma liderança que reconhece a complexidade das práticas inclusivas tem maior possibilidade de criar ambientes de trabalho colaborativos, nos quais o diálogo entre docentes, equipes de apoio e famílias se torna elemento estruturante da ação educativa (PLETSCH, 2009).

A gestão escolar também opera como mediadora entre as políticas públicas e o cotidiano da sala de aula. É ela que dá materialidade às diretrizes normativas, traduzindo-as em práticas, reorganizando fluxos e enfrentando as tensões que emergem da realidade de cada território. Quando gestores assumem a inclusão como princípio orientador — e não como tarefa adicional —, criam condições para que a escola avance em direção a um projeto pedagógico que enfrente desigualdades de forma concreta (CURY, 2019).

Desse modo, formação docente e gestão escolar constituem dimensões inseparáveis. Políticas públicas bem formuladas podem perder força quando não encontram respaldo institucional; por outro lado, práticas inovadoras dificilmente se sustentam sem processos formativos consistentes. A inclusão, portanto, depende dessa interdependência: professores que reflitam criticamente sobre sua prática e gestores que criem condições para que essa reflexão se converta em ação.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva no ensino fundamental, apesar de respaldada por um arcabouço legal relativamente robusto, encontra limites que se manifestam de maneiras distintas nas redes de ensino. A distância entre o que está previsto nas normativas e o que efetivamente ocorre nas escolas revela um campo permeado por tensões, imprevistos e disputas, que nem sempre aparecem nos documentos oficiais, mas que atravessam profundamente o cotidiano das práticas pedagógicas (NUNES; ALMEIDA, 2020).

Entre os desafios mais mencionados por profissionais da educação está a sensação de

despreparo para lidar com a diversidade que compõe as turmas. Muitos docentes afirmam que a formação inicial não os capacitou para trabalhar com estudantes que apresentam necessidades específicas, e que os espaços de formação continuada — quando existem — nem sempre dialogam com as situações concretas vividas nas salas de aula. Essa falta de articulação entre teoria e prática tende a reforçar abordagens pedagógicas homogêneas, pouco sensíveis às singularidades dos estudantes.

Outro impasse importante diz respeito às condições materiais disponíveis nas escolas. A precariedade das instalações físicas, a ausência de recursos assistivos e limitações no acesso à tecnologia constituem obstáculos recorrentes. Em muitas unidades, a falta de rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil ou equipamentos de apoio transforma necessidades básicas de acessibilidade em entraves cotidianos, evidenciando que a inclusão depende de investimentos que extrapolam a esfera pedagógica (INSTITUTO CHAMEX, 2024).

A presença irregular — e, em muitos casos, insuficiente — de profissionais especializados contribui para agravar essas dificuldades. Em várias redes, intérpretes de Libras, psicopedagogos, mediadores ou fonoaudiólogos atuam de forma fragmentada, atendendo a diversas escolas simultaneamente, o que compromete a continuidade do trabalho. Nesses contextos, a responsabilidade recai quase exclusivamente sobre o professor regente, que acaba por acumular funções e enfrentar, muitas vezes sozinho, desafios que exigem conhecimento técnico específico (ATL ClicRBS, 2025).

É preciso considerar também os obstáculos de natureza cultural. Ainda persiste, em parte da comunidade escolar, uma visão restritiva sobre a capacidade de aprendizagem de estudantes com deficiência, ou mesmo concepções meritocráticas que desconsideram as desigualdades estruturais que marcam a trajetória de grande parcela da população estudantil. Essas representações, embora nem sempre explicitadas, influenciam práticas, expectativas e decisões pedagógicas, contribuindo para formas sutis — e, por isso mesmo, persistentes — de exclusão.

Um último desafio, não menos relevante, refere-se às disparidades regionais. As desigualdades entre redes municipais e estaduais, e mesmo entre escolas de uma mesma rede, fazem com que a implementação das políticas inclusivas seja extremamente heterogênea. Enquanto alguns territórios contam com infraestrutura razoável e equipes multidisciplinares, outros se veem diante de limitações severas, tanto materiais quanto humanas. Assim, a abrangência formal das políticas não garante sua efetividade, sobretudo quando não há mecanismos consistentes de acompanhamento e suporte (BRASIL, 2025).

A superação desses impasses exige políticas duradouras, continuidade administrativa e processos formativos articulados a condições concretas de trabalho. Mais do que iniciativas isoladas, a inclusão demanda um esforço coletivo que envolva escolas, redes de ensino e comunidades, de modo que as intenções expressas nas normativas encontrem condições reais para se materializar no cotidiano escolar.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA ESCOLAR

A discussão sobre avaliação no ensino fundamental, quando observada a partir da perspectiva inclusiva, revela tensões que há muito atravessam a escola brasileira. Embora os sistemas educacionais tenham historicamente se apoiado em exames e instrumentos padronizados, torna-se evidente que tais práticas não dão conta da heterogeneidade presente nas turmas e, com frequência, acabam por reforçar desigualdades já instaladas (CORAZZA, 2020). A avaliação, nesses casos, cumpre mais a função de triagem do que de acompanhamento, afastando-se de sua dimensão pedagógica.

Quando se considera a inclusão como princípio estruturante, a avaliação passa a assumir outro estatuto. Ela deixa de ser um momento isolado para integrar o processo contínuo de aprendizagem, exigindo do professor um olhar atento aos percursos individuais e aos modos pelos quais cada estudante se apropria dos conteúdos escolares. Esse acompanhamento requer registros, conversas, devolutivas qualificadas e, sobretudo, disponibilidade para interpretar sinais que muitas vezes não aparecem em provas tradicionais. A lógica deixa de ser classificatória e passa a valorizar indícios de avanço, mesmo quando esses progressos se dão de forma não linear ou em ritmos distintos (MANTOAN, 2017).

Em algumas redes de ensino, o uso de portfólios, narrativas sobre o percurso do estudante, autoavaliação e tarefas que mobilizam múltiplas linguagens têm ampliado a capacidade da escola de acompanhar processos mais complexos. Tais estratégias, quando sustentadas por formação docente e apoio institucional, têm contribuído para reduzir situações de evasão — ou, pelo menos, para identificar precocemente fragilidades que podem conduzir ao afastamento do estudante. No caso de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades, a diversificação de instrumentos tem demonstrado impacto significativo tanto na aprendizagem quanto no sentimento de pertencimento à escola (TELES; FERMIN, 2024).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça essa orientação ao destacar que práticas avaliativas precisam ser suficientemente flexíveis para atender às singularidades dos estudantes. Não se trata de produzir exceções, mas de reconhecer que a participação no processo educativo exige condições que variam conforme as características de cada sujeito. A avaliação, nesse sentido, deve aproximar-se de uma ferramenta de justiça educacional, capaz de orientar decisões pedagógicas e não apenas registrar resultados (BRASIL, 2025).

É importante ressaltar, entretanto, que nenhuma dessas estratégias se sustenta sem a cooperação entre professores, gestores e famílias. A troca constante de informações, a análise compartilhada das dificuldades e a construção de expectativas realistas favorecem a criação de redes de apoio que fortalecem a permanência escolar. Em muitos casos, a avaliação só se torna efetivamente inclusiva quando a escola consegue transformar suas práticas internas em processos coletivos, nos quais diferentes atores se reconhecem como corresponsáveis pelo percurso formativo

dos estudantes (TELES; FERMIN, 2024).

Assim, pensar avaliação inclusiva não significa apenas adotar novos instrumentos, mas revisar o papel que a avaliação desempenha na cultura escolar. Ao deslocá-la do campo da seleção para o da compreensão e do acompanhamento, abre-se espaço para práticas que reconhecem trajetórias diversas e afirmam o direito de todos à aprendizagem, sem que as diferenças se convertam em impedimentos ou justificativas para exclusões veladas.

PERSPECTIVAS FUTURAS E RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS

As discussões sobre equidade e inclusão no ensino fundamental têm se intensificado na última década, mas ainda carecem de articulações que sustentem, a longo prazo, as mudanças necessárias nas redes de ensino. A promulgação do Decreto nº 12.686/2025, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, representa um avanço importante, sobretudo ao oferecer diretrizes mais claras para a organização dos sistemas educacionais. No entanto, a experiência acumulada na implementação de políticas públicas no Brasil indica que a existência de um marco regulatório, por si só, não garante sua efetividade (BRASIL, 2025). A trajetória das políticas educacionais revela que sua concretização depende de condições materiais, de continuidade administrativa e da construção de consensos — nem sempre presentes — entre os diferentes atores envolvidos na educação.

Entre os pontos que se destacam para o futuro, a descentralização das ações aparece com força. A diversidade territorial brasileira impõe a necessidade de políticas que dialoguem com realidades muito distintas em termos de infraestrutura, capacidade administrativa e composição sociocultural das comunidades escolares. Recomendações mais amplas, embora importantes, só se tornam eficazes quando reinterpretadas localmente, por meio de processos participativos que envolvam professores, gestores, estudantes e famílias. O fortalecimento desses espaços de participação, especialmente em redes municipalizadas, tende a produzir políticas mais contextualizadas e menos dependentes de mudanças políticas conjunturais.

Outro aspecto que emergiu de maneira recorrente na literatura recente diz respeito à necessidade de ampliar a formação docente em áreas que extrapolam a dimensão técnica. A gestão da diversidade, o entendimento das relações entre desigualdade e aprendizagem e a compreensão das barreiras socioculturais que atravessam a vida escolar exigem abordagens formativas que articulem teoria, prática e reflexão ética (RODRIGUES, 2024). Mais do que ampliar cursos, torna-se necessário repensar a concepção de formação docente, garantindo que ela esteja integrada ao cotidiano das escolas e às demandas concretas dos estudantes.

No campo pedagógico, a incorporação de metodologias que favoreçam a personalização do ensino e o uso de tecnologias assistivas tende a ganhar centralidade. Entretanto, a adoção dessas estratégias só produz efeitos quando associada a políticas de acompanhamento e suporte contínuo, capazes de evitar que escolas com menos recursos fiquem à margem de processos de inovação. A implementação desigual de iniciativas tecnológicas, como outros estudos já demonstraram, pode

ampliar ainda mais as disparidades entre redes de ensino, caso não haja ações deliberadas de compensação e apoio técnico.

O monitoramento das políticas públicas também se apresenta como elemento crucial para os próximos anos. Indicadores que considerem não apenas o acesso ou o desempenho escolar, mas aspectos relacionados à permanência, à participação e à construção de vínculos podem oferecer uma visão mais complexa do que está sendo produzido nos territórios. É a partir desse acompanhamento, aliado a mecanismos de transparência e diálogo público, que se torna possível ajustar rotas e identificar práticas promissoras, evitando a fragmentação que historicamente marca a implementação de políticas inclusivas no país.

Por fim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva dependerá da capacidade de escolas, redes e comunidades de sustentar projetos coletivos. A inclusão, entendida como princípio e não como programa, exige continuidade, recursos e uma postura institucional que reconheça a complexidade das desigualdades brasileiras. A construção de respostas duradouras passará necessariamente por ações entrelaçadas — formação docente consistente, gestão escolar comprometida, investimento em infraestrutura, participação social e avaliação crítica das políticas — capazes de enfrentar os desafios que persistem e de garantir que a diversidade seja reconhecida como elemento estruturante da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da equidade e da inclusão no ensino fundamental brasileiro demanda a articulação de múltiplos elementos que, embora presentes nas diretrizes legais, ainda encontram obstáculos para se materializar no cotidiano escolar.

As políticas públicas instituídas nas últimas décadas — e reforçadas pela recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva — representam avanços importantes, mas sua efetividade depende de condições que ultrapassam a simples existência de normativas.

A implementação da inclusão, tal como se evidenciou ao longo deste estudo, é atravessada por desigualdades regionais, por limites estruturais e por desafios formativos que exigem respostas contínuas.

A equidade, entendida como oferta de apoios diferenciados que possibilitem acesso, permanência e aprendizagem, não se sustenta sem o reconhecimento das trajetórias distintas que compõem o universo escolar. Isso implica deslocar a perspectiva da igualdade formal, adotando práticas pedagógicas que levem em conta as singularidades dos estudantes e que estejam ancoradas em uma concepção ampliada de justiça educacional.

Da mesma forma, a inclusão depende da formação docente e da capacidade das escolas de desenvolver culturas institucionais que valorizem a diversidade como componente central do processo educativo.

A gestão escolar, ao mediar políticas públicas e práticas pedagógicas, constitui elemento decisivo nesse processo. É ela que cria condições materiais e simbólicas para que os professores avancem na construção de práticas mais sensíveis às desigualdades, ao mesmo tempo em que promove espaços de reflexão coletiva e sustenta processos formativos que dialogam com as demandas reais das escolas. O compromisso institucional, portanto, não pode ser entendido como responsabilidade individual de docentes ou gestores, mas como projeto que envolve toda a comunidade escolar.

Por fim, a inclusão no ensino fundamental deve ser compreendida como tarefa permanente, sujeita a revisões e ajustes diante das transformações sociais e das especificidades de cada território. A construção de escolas verdadeiramente inclusivas não se esgota em ações pontuais ou em programas de curto prazo; exige continuidade política, investimento, participação social e, sobretudo, um horizonte ético que reconheça a educação como direito e não como privilégio. É nesse entrelaçamento entre políticas, práticas e sujeitos que se desenha a possibilidade de uma escola mais justa, plural e comprometida com o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2025-2035*. Brasília, 2025.
- CURY, Camila. *Formação docente e práticas inclusivas: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2019.
- E-DOCENTE. *Educação Inclusiva: estratégias e tecnologias para a escola*. São Paulo, 2025.
- FERREIRA, Ana. *Formação continuada de educadores para a inclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.
- GOMES, Marta. *Inclusão e diversidade no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 13. ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- MARTINS, Jos Almeida; ALMEIDA, Paulo. *Personalização do ensino e inclusão escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação formativa e aprendizagem: construindo um espaço democrático na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLETSCH, Maria Helena. *Gestão democrática na escola inclusiva*. Curitiba: Appris, 2009.
- PEDROSO, Lúcia. *Desafios da educação inclusiva no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2024.
- RODRIGUES, Carla. *Formação docente em contextos inclusivos*. Florianópolis: UFSC, 2024.

STELLA, Renata. *Práticas pedagógicas inclusivas: uma abordagem prática*. São Paulo: Summus, 2025.

TELES, Marcos; FERMIN, Juliana. *Avaliação inclusiva no contexto escolar*. Recife: EDUFRPE, 2024.

SLEE, Roger. *Escolarização inclusiva: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OBJETO DE ESTUDO DA ANTROPOLOGIA

SUBJECT OF STUDY IN ANTHROPOLOGY



MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2013); Pós-Graduada em Educação Infantil e Letramento pela FATECE (2015); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAMART (2023); Pós-Graduada em Psicologia Social pela FAMART (2025); Pós-Graduada em Neurociências pela FAMART (2025) Professora de Educação Infantil, no CEU CEI Rubem Alves, da Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

A Antropologia, enquanto ciência social, tem como principal objeto de estudo a diversidade cultural, as práticas sociais, os valores e as estruturas simbólicas que organizam as sociedades humanas. Desde o seu surgimento no século XIX, a disciplina buscou compreender as diferenças entre povos e culturas, inicialmente com uma abordagem evolucionista, mas que, ao longo do tempo, foi se transformando em uma ciência comprometida com a compreensão da alteridade. Autores clássicos como Malinowski, Lévi-Strauss e Geertz, bem como estudiosos brasileiros como Roberto DaMatta, destacaram a relevância de se interpretar o ser humano em sua totalidade, considerando as dimensões simbólicas, materiais e sociais de sua existência. O presente artigo tem como objetivo discutir o objeto de estudo da Antropologia, destacando sua formação histórica, suas correntes teóricas, os métodos de pesquisa que a consolidaram como ciência e a importância de sua atuação na sociedade contemporânea. Busca-se, assim, evidenciar como a Antropologia se apresenta como um campo indispensável para a compreensão das relações humanas em contextos de diversidade cultural, globalização e transformações sociais.

Palavras-chave: Antropologia; Cultura; Sociedade; Diversidade; Alteridade.

ABSTRACT

Anthropology, as a social science, has as its main object of study cultural diversity, social practices, values, and symbolic structures that organize human societies. Since its emergence in the 19th century, the discipline has sought to understand the differences between peoples and cultures, initially with an evolutionary approach, but which, over time, has transformed into a science committed to understanding otherness. Classic authors such as Malinowski, Lévi-Strauss, and Geertz, as well as Brazilian scholars such as Roberto DaMatta, have highlighted the importance of interpreting human beings in their entirety, considering the symbolic, material, and social dimensions of their existence. This article aims to discuss the object of study of anthropology, highlighting its historical formation, its theoretical currents, the research methods that consolidated it as a science, and the importance of its role in contemporary society. Thus, it seeks to highlight how anthropology presents itself as an indispensable field for understanding human relations in contexts of cultural diversity, globalization, and social transformations.

Keywords: Anthropology; Culture; Society; Diversity; Otherness.

INTRODUÇÃO

A Antropologia é uma das mais relevantes ciências sociais na contemporaneidade, pois se dedica ao estudo do ser humano em suas multi-formas de existir, viver e se organizar. Diferente de outras disciplinas, que priorizam aspectos específicos, como a economia, a política ou a psicologia, a Antropologia busca compreender a totalidade da experiência humana, observando tanto as dimensões materiais quanto simbólicas que estruturam a vida em sociedade.

O objeto de estudo da Antropologia tem passado por transformações significativas ao longo da história. Inicialmente, os antropólogos voltaram-se para o estudo dos chamados “povos exóticos” ou “sociedades primitivas”, em uma perspectiva eurocêntrica e colonialista. No entanto, com o avanço das pesquisas e a crítica interna à própria disciplina, a Antropologia expandiu seu escopo, passando a investigar todas as sociedades, incluindo as complexas dinâmicas das sociedades ocidentais contemporâneas (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Com a consolidação da disciplina no século XX, surgiram diferentes correntes e métodos de análise, como o funcionalismo de Malinowski (1978), o estruturalismo de Lévi-Strauss (1989) e a antropologia interpretativa de Clifford Geertz (2008). Cada uma dessas perspectivas trouxe

contribuições fundamentais para compreender o ser humano em seus contextos culturais, sociais e simbólicos.

Dessa forma, estudar o objeto da Antropologia é também compreender a trajetória da disciplina, seus deslocamentos teóricos, suas críticas internas e sua relevância social. Em um mundo globalizado e marcado por tensões culturais, religiosas e políticas, a Antropologia se torna ainda mais necessária para interpretar a diversidade humana e promover o diálogo entre culturas.

O presente artigo está estruturado em quatro capítulos. O primeiro discute a formação histórica da Antropologia como ciência, ressaltando suas origens no século XIX. O segundo aborda diretamente o objeto de estudo da Antropologia e como este foi se redefinindo ao longo do tempo. O terceiro capítulo apresenta as principais correntes teóricas e métodos de pesquisa que consolidaram a disciplina. Por fim, o quarto capítulo trata da relevância da Antropologia no mundo contemporâneo, destacando sua importância para compreender as transformações sociais e culturais atuais.

A FORMAÇÃO DA ANTROPOLOGIA COMO CIÊNCIA

A Antropologia consolidou-se como disciplina científica no século XIX, em um contexto histórico marcado pelo colonialismo europeu, pelas grandes navegações e pela expansão das relações comerciais e políticas entre o Ocidente e o restante do mundo. O encontro com povos e culturas diferentes, frequentemente interpretados como “exóticos” ou “primitivos”, despertou nos pensadores da época a necessidade de compreender e classificar essas sociedades, muitas vezes a partir de uma visão etnocêntrica.

Nos primórdios da disciplina, prevaleceu a perspectiva evolucionista, que entendia a humanidade em uma escala de desenvolvimento linear. Autores como Edward B. Tylor e Lewis Henry Morgan defendiam que as sociedades humanas percorriam estágios de evolução, desde formas consideradas “simples” até aquelas vistas como “avançadas”, tendo a civilização europeia como ápice desse processo (TYLOR, 1970; MORGAN, 1971). Essa abordagem, ainda que hoje considerada limitada e marcada por preconceitos, foi fundamental para dar os primeiros contornos teóricos ao campo antropológico.

Com o passar do tempo, surgiram críticas à perspectiva evolucionista, e novas correntes teóricas passaram a influenciar os estudos antropológicos. Um marco importante nesse processo foi o desenvolvimento do método etnográfico, sobretudo com a obra de Bronislaw Malinowski, que realizou pesquisas de campo intensivas nas Ilhas Trobriand, no início do século XX. Em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicado em 1922, Malinowski (1978) destacou a importância da observação participante e do contato direto e prolongado com os grupos estudados. Esse método

revolucionou a Antropologia, deslocando-a de uma ciência baseada em relatos de viajantes e missionários para uma disciplina com métodos próprios e sistemáticos.

Paralelamente, Franz Boas, considerado o “pai da Antropologia americana”, criticou o determinismo biológico e o evolucionismo, introduzindo o conceito de particularismo histórico. Para Boas (2005), cada cultura deveria ser entendida em seus próprios termos, levando em consideração seu contexto histórico, suas práticas e seus valores. Essa perspectiva abriu espaço para uma compreensão mais relativista das culturas, afastando a disciplina do etnocentrismo e reforçando a noção de alteridade.

Outro momento decisivo na formação da Antropologia como ciência foi a consolidação do estruturalismo, no século XX, com Claude Lévi-Strauss. Para esse autor, a diversidade cultural poderia ser compreendida a partir de estruturas universais do pensamento humano, como os mitos, os sistemas de parentesco e as categorias simbólicas (LÉVI-STRAUSS, 1989). O estruturalismo buscava, assim, identificar padrões e estruturas que estariam presentes em todas as sociedades, independentemente de sua localização geográfica ou grau de desenvolvimento tecnológico.

No Brasil, a Antropologia começou a se consolidar no início do século XX, em diálogo com os debates internacionais, mas também com especificidades próprias, ligadas ao estudo da formação social e cultural do país. Autores como Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala* (1933), e posteriormente Roberto DaMatta, com *Carnavais, Malandros e Heróis* (1997), contribuíram para a compreensão da sociedade brasileira a partir de uma perspectiva antropológica. Esses estudos reforçaram a importância de analisar as dinâmicas culturais locais e de compreender como a diversidade étnica e cultural molda a identidade nacional.

Portanto, a formação da Antropologia como ciência é resultado de um processo histórico de transformações teóricas e metodológicas. Da fase inicial marcada pelo evolucionismo ao desenvolvimento do método etnográfico e às críticas relativistas, a disciplina construiu um campo de saber próprio, capaz de compreender a complexidade da experiência humana. Esse percurso histórico é fundamental para entendermos como se constituiu o objeto de estudo da Antropologia e como ele foi sendo redefinido ao longo do tempo.

OBJETO DE ESTUDO DA ANTROPOLOGIA

O objeto de estudo da Antropologia é, de maneira geral, o ser humano em sociedade, considerado em sua diversidade cultural, simbólica e social. Desde seus primórdios, a disciplina buscou compreender como os indivíduos organizam suas vidas, constroem sentidos e produzem práticas sociais que definem identidades, valores e modos de convivência. Ao contrário de ciências que analisam dimensões específicas do comportamento humano, a Antropologia caracteriza-se por

uma visão holística, que procura integrar os aspectos materiais e simbólicos da vida social (GEERTZ, 2008).

No entanto, é importante destacar que esse objeto não permaneceu estático ao longo do tempo. Nos séculos XIX e XX, os primeiros antropólogos voltaram-se principalmente para o estudo de povos considerados “tradicionais” ou “primitivos”, em contraste com as sociedades ocidentais industrializadas. Essa delimitação refletia não apenas uma postura científica, mas também os interesses coloniais e imperialistas da época. Com o avanço das críticas internas à disciplina, esse recorte foi sendo superado, e a Antropologia passou a investigar todos os tipos de sociedade, inclusive as modernas e complexas, sem hierarquizá-las (BOAS, 2005).

O conceito de cultura tornou-se o eixo central da Antropologia. Edward B. Tylor (1970), em uma definição clássica, descreveu cultura como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Essa definição, embora ampla, foi essencial para deslocar o foco das explicações biológicas ou raciais para a compreensão dos elementos culturais que moldam o comportamento humano.

A partir do século XX, diferentes escolas antropológicas ampliaram e problematizaram esse conceito. Para Malinowski (1978), por exemplo, a cultura deve ser entendida como um sistema integrado de práticas que atendem às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos. Já Lévi-Strauss (1989) analisou a cultura a partir das estruturas mentais universais, reveladas por meio de mitos, símbolos e sistemas de parentesco. Clifford Geertz (2008), por sua vez, trouxe uma visão interpretativa, definindo a cultura como um sistema de significados compartilhados, que deve ser lido e interpretado como se fosse um texto.

Essa centralidade do conceito de cultura consolidou-se como base para a delimitação do objeto da Antropologia, distinguindo-a de outras ciências sociais, como a Sociologia e a Psicologia Social. Enquanto a Sociologia tende a privilegiar a análise das instituições sociais e a Psicologia Social examina os processos mentais e comportamentais em grupo, a Antropologia dedica-se a compreender como símbolos, valores e práticas culturais organizam e dão sentido à vida coletiva.

Outro aspecto essencial para compreender o objeto da Antropologia é a noção de alteridade. Estudar o “outro” e buscar compreendê-lo em seus próprios termos é um dos fundamentos da disciplina. Nesse sentido, o antropólogo deve evitar julgamentos baseados em sua própria cultura, adotando uma postura de relativismo cultural (BOAS, 2005).

A alteridade se coloca, portanto, como um exercício de descentramento: compreender que a própria cultura não é medida universal para avaliar outras formas de vida. Esse princípio é

particularmente importante em um mundo marcado por tensões culturais e identitárias, pois a Antropologia contribui para construir pontes de diálogo e para desconstruir estereótipos.

Com o desenvolvimento da disciplina, o objeto da Antropologia expandiu-se para além do estudo de comunidades pequenas e isoladas. Hoje, a Antropologia investiga fenômenos urbanos, relações de gênero, identidades étnicas, religiosidade, processos migratórios, práticas de consumo e até dinâmicas do mundo digital. Como destaca DaMatta (1997), a Antropologia é capaz de revelar o “extraordinário no ordinário”, analisando os significados sociais presentes em práticas aparentemente banais do cotidiano.

Assim, a disciplina não se restringe mais a sociedades distantes ou “exóticas”, mas se dedica a compreender também os processos sociais em grandes centros urbanos, instituições políticas, empresas e meios de comunicação. Essa ampliação reafirma a relevância da Antropologia para compreender o mundo contemporâneo, no qual as identidades culturais são constantemente transformadas pelas dinâmicas da globalização.

De forma sintética, pode-se afirmar que o objeto de estudo da Antropologia é a análise da diversidade cultural e das formas de organização simbólica e social da humanidade. Trata-se de compreender como os seres humanos produzem cultura, constroem significados e se relacionam entre si em diferentes contextos históricos e geográficos. Ao assumir esse objeto, a Antropologia reafirma seu compromisso com a valorização da diversidade e com o combate a visões etnocêntricas, possibilitando um olhar mais crítico e plural sobre as sociedades humanas.

PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS E MÉTODOS DE PESQUISA

A Antropologia, ao longo de sua trajetória, consolidou-se como ciência a partir de diferentes correntes teóricas e metodológicas. Cada uma delas ofereceu interpretações distintas acerca do ser humano, das culturas e das formas de organização social. Embora muitas dessas perspectivas tenham sido posteriormente criticadas ou superadas, todas contribuíram para o fortalecimento do campo antropológico, fornecendo instrumentos de análise e problematização.

O evolucionismo foi uma das primeiras correntes sistemáticas da Antropologia. Inspirado pelas ideias de Charles Darwin, os antropólogos evolucionistas, como Edward B. Tylor (1970) e Lewis Henry Morgan (1971), acreditavam que todas as sociedades humanas percorriam estágios de desenvolvimento cultural, indo do “primitivo” ao “civilizado”. Essa perspectiva via as sociedades ocidentais industrializadas como ápice da evolução.

Apesar de seu caráter etnocêntrico e reducionista, o evolucionismo foi importante por ter introduzido o conceito de cultura como categoria científica. Contudo, ao classificar culturas de forma hierárquica, essa corrente foi amplamente criticada, sobretudo por reforçar preconceitos coloniais.

Em contraposição ao evolucionismo, surgiu o difusionismo, que defendia que os elementos culturais não se desenvolveram isoladamente, mas eram transmitidos de uma sociedade a outra por contato. Antropólogos difusionistas europeus e americanos, como Graebner e Elliot Smith, destacaram que a difusão de práticas, mitos e tecnologias explicaria a semelhança entre culturas diferentes.

Ainda que tenha limitado a compreensão da criatividade cultural própria de cada sociedade, o difusionismo foi relevante para valorizar os processos de troca e contato cultural.

O funcionalismo, desenvolvido no início do século XX, marcou uma ruptura com o evolucionismo. Bronislaw Malinowski (1978) e Alfred Radcliffe-Brown foram os principais representantes dessa corrente. Para Malinowski, a cultura deveria ser entendida como um conjunto integrado de práticas que atendem às necessidades básicas dos indivíduos, como alimentação, reprodução, segurança e organização social.

Já Radcliffe-Brown enfatizou a análise das estruturas sociais e das funções que cada instituição desempenhava para a manutenção do equilíbrio social. O funcionalismo, ao valorizar o trabalho de campo e a observação participante, consolidou o método etnográfico como pilar da Antropologia.

Franz Boas, atuando nos Estados Unidos, foi um dos principais críticos do evolucionismo. Em sua abordagem conhecida como particularismo histórico, Boas (2005) defendeu que cada cultura deve ser compreendida em seus próprios termos, considerando sua trajetória histórica e suas especificidades. Essa perspectiva abriu espaço para o relativismo cultural, afastando a ideia de que as culturas poderiam ser classificadas em estágios de evolução.

Além disso, Boas formou uma geração de antropólogos importantes, como Ruth Benedict e Margaret Mead, que aprofundaram os estudos sobre cultura, personalidade e identidade.

No século XX, o estruturalismo, liderado por Claude Lévi-Strauss (1989), tornou-se uma das correntes mais influentes. Para o autor, a diversidade cultural poderia ser explicada a partir de estruturas universais do pensamento humano. Os mitos, as narrativas e os sistemas de parentesco revelariam padrões de organização simbólica comuns a toda humanidade.

O estruturalismo buscava, assim, ultrapassar a análise superficial das culturas para revelar as lógicas profundas que as sustentam. Embora criticado por certo abstracionismo, essa corrente foi fundamental para reforçar a importância dos símbolos e da linguagem na constituição das culturas.

Na segunda metade do século XX, a antropologia interpretativa, representada por Clifford Geertz, trouxe uma nova perspectiva ao campo. Geertz (2008) propôs que a cultura deveria ser compreendida como um sistema de significados compartilhados, que deve ser interpretado como um

“texto”. Nesse sentido, o antropólogo atua como um intérprete, buscando decifrar os sentidos que os indivíduos atribuem às suas práticas cotidianas.

Essa corrente valorizou a análise densa (*thick description*), ou seja, a descrição detalhada dos contextos sociais e simbólicos. A antropologia interpretativa aproximou a disciplina das humanidades, reforçando seu caráter qualitativo e hermenêutico.

O método mais característico da Antropologia é a etnografia. Trata-se de uma abordagem que combina observação participante, entrevistas, registros e análises interpretativas para compreender uma cultura “a partir de dentro”. O antropólogo insere-se no cotidiano dos grupos estudados, convivendo com eles por períodos prolongados, o que possibilita captar nuances que dificilmente seriam apreendidas por métodos distantes.

Além da etnografia, a Antropologia também utiliza métodos comparativos, análises históricas e abordagens interdisciplinares, dialogando com áreas como Sociologia, História, Psicologia e Ciências Políticas. Atualmente, a pesquisa antropológica expandiu-se para contextos urbanos, empresariais e digitais, utilizando inclusive métodos híbridos que combinam etnografia presencial e virtual (*netnografia*).

As correntes teóricas e os métodos de pesquisa da Antropologia revelam um campo dinâmico, em constante transformação. Do evolucionismo inicial à antropologia interpretativa, a disciplina consolidou-se como ciência ao valorizar o estudo da cultura, a observação direta e a busca pela compreensão da alteridade. Essa diversidade de perspectivas contribui para ampliar o objeto da Antropologia, tornando-a uma área capaz de dialogar com diferentes contextos e problemáticas sociais.

A RELEVÂNCIA DA ANTROPOLOGIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A Antropologia, desde sua consolidação como ciência, mostrou-se fundamental para a compreensão das diferenças culturais e para a valorização da diversidade humana. No entanto, é no contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pelos fluxos migratórios, pela intensificação das tecnologias de comunicação e pelas tensões sociais, que sua relevância se torna ainda mais evidente. O objeto de estudo da disciplina amplia-se constantemente, acompanhando as mudanças sociais e oferecendo ferramentas para interpretar fenômenos complexos.

A globalização intensificou o contato entre diferentes culturas, promovendo interações que geram tanto aproximações quanto conflitos. Nesse cenário, a Antropologia exerce papel crucial ao analisar processos de hibridização cultural, identidades transnacionais e os impactos da economia global nas comunidades locais. Conforme afirma Appadurai (2004), os fluxos globais de pessoas, ideias e bens geram “paisagens culturais” que desafiam categorias tradicionais de análise.

Assim, a disciplina contribui para compreender como grupos sociais negociam suas identidades em meio à pressão de homogeneização cultural e, ao mesmo tempo, reafirmam práticas tradicionais como forma de resistência.

A expansão das cidades e o crescimento das metrópoles deram origem à chamada antropologia urbana. Essa vertente dedica-se ao estudo de práticas cotidianas, formas de sociabilidade, segregações espaciais, desigualdades e expressões culturais nos grandes centros urbanos. No Brasil, autores como Roberto DaMatta (1997) e Gilberto Velho (1999) mostraram como a vida urbana está impregnada de significados culturais, rituais e códigos sociais que merecem análise antropológica.

Ao olhar para os fenômenos urbanos, a Antropologia amplia seu objeto de estudo, demonstrando que o “exótico” não está apenas em sociedades distantes, mas também nas complexidades do cotidiano das grandes cidades.

Questões relacionadas à identidade, gênero, sexualidade, etnia e religião tornaram-se centrais no debate social contemporâneo. A Antropologia contribui de maneira significativa para compreender como essas identidades são construídas, vividas e negociadas em diferentes contextos. Estudos antropológicos mostram que as identidades não são fixas ou naturais, mas socialmente construídas, sujeitas a disputas e transformações constantes (HALL, 2006).

Nesse sentido, a disciplina tem importância estratégica para a defesa dos direitos humanos, para a promoção da diversidade e para o combate a preconceitos e discriminações.

Um campo recente e em expansão é a antropologia digital, também chamada de etnografia virtual ou *netnografia*. Ela investiga como as interações humanas se desenvolvem em ambientes digitais, como redes sociais, fóruns virtuais, comunidades de jogos e espaços de comunicação online. De acordo com Kozinets (2014), às culturas digitais apresentam dinâmicas próprias, com linguagens, símbolos e formas de sociabilidade que merecem análise aprofundada.

Esse novo horizonte de pesquisa evidencia a capacidade da Antropologia de adaptar-se às transformações sociais, ampliando continuamente seu objeto de estudo.

Além de sua dimensão acadêmica, a Antropologia também possui um caráter aplicado. Antropólogos atuam em políticas públicas, mediação de conflitos, consultorias para empresas, estudos ambientais e ações voltadas para populações indígenas e tradicionais. Essa atuação demonstra a utilidade prática da disciplina na construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Como destaca Cardoso de Oliveira (2000), a Antropologia aplicada reforça o compromisso ético do antropólogo em ouvir, interpretar e representar os sujeitos pesquisados de forma responsável, respeitando sua autonomia cultural.

O mundo contemporâneo é atravessado por transformações rápidas e intensas. Nesse cenário, a Antropologia reafirma sua relevância ao oferecer instrumentos de compreensão da diversidade cultural, da construção de identidades e das tensões sociais. Longe de ser uma ciência restrita ao passado ou a povos distantes, a Antropologia se mostra cada vez mais necessária para interpretar a complexidade do presente e contribuir para a construção de futuros mais solidários e multiculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Antropologia como ciência revela um campo dinâmico e em constante transformação, que nasceu sob forte influência do evolucionismo e das visões etnocêntricas do século XIX, mas que soube se renovar por meio de críticas internas e da consolidação de métodos próprios, como a etnografia. Ao longo de sua história, a disciplina ampliou seu escopo de análise, passando do estudo de povos considerados “exóticos” para a investigação das mais diversas formas de organização social, incluindo as sociedades complexas e urbanas contemporâneas.

O objeto de estudo da Antropologia (a diversidade cultural e a alteridade) continua sendo seu núcleo central, mas constantemente atualizado e ressignificado de acordo com as demandas históricas e sociais. O conceito de cultura, em suas múltiplas interpretações, tornou-se a base para compreender como os seres humanos constroem significados, organizam suas vidas e negociam identidades.

As diferentes correntes teóricas (do evolucionismo ao estruturalismo, do funcionalismo à antropologia interpretativa), mesmo quando superadas, contribuíram para enriquecer o debate antropológico e oferecer instrumentos analíticos diversificados. Além disso, a ampliação do objeto de estudo para temas contemporâneos, como globalização, identidade, gênero, religiosidade, consumo, práticas urbanas e ambientes digitais, demonstra a vitalidade da disciplina.

No mundo atual, marcado por intensos fluxos migratórios, conflitos culturais, desigualdades sociais e desafios ambientais, a Antropologia apresenta-se como ciência fundamental para compreender a complexidade humana e promover o respeito à diversidade. Sua contribuição ultrapassa o âmbito acadêmico, alcançando políticas públicas, direitos humanos, mediação de conflitos e ações sociais que visam à construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Conclui-se, portanto, que a Antropologia, ao se dedicar ao estudo do ser humano em sua pluralidade, cumpre um papel insubstituível: oferecer ferramentas críticas para compreender o outro, valorizar a diferença e construir pontes de diálogo em um mundo cada vez mais interconectado e, ao mesmo tempo, fragmentado.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Teorema, 2004.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Brasília: Paralelo 15, 2000.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KOZINETZ, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MORGAN, Lewis Henry. **A sociedade antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- TYLOR, Edward Burnett. **A ciência da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NAS ESCOLAS

INCLUSION OF CHILDREN WITH ADHD IN SCHOOLS.



MARIA HELENA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIFIEO (1999); Graduação em Letras (português/Inglês) pela FALC (2019); Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Adventista (2010); Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Brasil (2010); Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela Faculdade Unidas de Tatuí (2019); Pós-Graduação em Arte e Cultura Afrobrasileira pela FGP (2024); Pós-Graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica caracterizada por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade. No contexto escolar, tais características podem impactar significativamente o processo de aprendizagem, o comportamento e as interações sociais. Este artigo discute a importância da inclusão escolar de crianças com TDAH, analisando aspectos teóricos, legais e pedagógicos, bem como estratégias de intervenção que promovem um ambiente acessível, equitativo e favorecedor da aprendizagem. A partir de referências da psicologia, educação e neurociências, evidencia-se que práticas pedagógicas inclusivas, formação docente adequada e apoio multidisciplinar são elementos essenciais para garantir o desenvolvimento integral dessas crianças.

Palavras-chave: TDAH; Inclusão Escolar; Aprendizagem; Estratégias Pedagógicas

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological condition characterized by persistent symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. In the school context, these characteristics can significantly impact the learning process, behavior, and social interactions. This article discusses the importance of school inclusion for children with ADHD, analyzing theoretical, legal, and pedagogical aspects, as well as intervention strategies that promote an accessible, equitable, and supportive learning environment. Based on references from psychology, education, and neuroscience, it is evidenced that inclusive pedagogical practices, adequate teacher training, and multidisciplinary support are essential elements to ensure the integral development of these children.

legal, and pedagogical aspects, as well as intervention strategies that promote an accessible, equitable, and learning-friendly environment. Based on references from psychology, education, and neuroscience, it is evident that inclusive pedagogical practices, adequate teacher training, and multidisciplinary support are essential elements to guarantee the integral development of these children.

Keywords: ADHD; School Inclusion; Learning; Pedagogical Strategies

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio norteador da educação contemporânea e implica garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Entre os desafios presentes nas instituições escolares está a inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cuja prevalência é estimada entre 5% e 7% da população infantil (APA, 2014). No ambiente educativo, o TDAH manifesta-se notadamente por dificuldades de concentração, inquietação motora, impulsividade e problemas na autorregulação, o que pode resultar em baixo rendimento acadêmico e conflitos interpessoais.

A escola, enquanto espaço de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, assume um papel fundamental na identificação, acolhimento e intervenção junto às crianças com TDAH. Nesse sentido, compreender o transtorno, suas implicações e as possibilidades pedagógicas é essencial para promover práticas inclusivas que respeitem as singularidades de cada estudante.

Este artigo tem como objetivo discutir a inclusão de crianças com TDAH na educação básica, fundamentando-se em referenciais teóricos da psicologia, neurociência e educação, bem como nas legislações brasileiras que regulamentam o direito à inclusão. Busca-se ainda apresentar estratégias pedagógicas eficazes que podem ser adotadas por professores e equipes escolares.

COMPREENDENDO O TDAH

O TDAH é classificado pelo DSM-5 como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade que interferem de maneira significativa nas atividades cotidianas da criança (APA, 2014). Para além da descrição diagnóstica, o TDAH é compreendido como uma condição complexa, que envolve alterações no funcionamento das funções executivas — incluindo controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho — e impacta diretamente na forma como a criança organiza, estrutura e executa suas ações. Estudos de neuroimagem sugerem que diferenças no desenvolvimento e na ativação de áreas pré-frontais podem estar relacionadas às dificuldades de autorregulação típicas do transtorno, reforçando o caráter neurológico que sustenta o quadro (Barkley, 2016).

As causas do TDAH são multifatoriais e resultam da interação entre predisposições genéticas, fatores neurobiológicos e influências ambientais. Pesquisas apontam que há forte componente hereditário, com maior probabilidade de ocorrência quando familiares diretos apresentam o transtorno. Fatores pré-natais, perinatais e ambientais — como exposição a substâncias tóxicas, estresse materno e prematuridade — também podem contribuir para o desenvolvimento da condição, embora não sejam determinantes únicos.

Entre os principais sintomas apresentados por crianças com TDAH, destacam-se:

- **Desatenção:** dificuldade em manter o foco em atividades escolares ou rotinas prolongadas, tendência a cometer erros por descuido, dificuldade para seguir instruções, organizar tarefas e evitar distrações externas ou internas.

- **Hiperatividade:** excesso de energia, inquietação motora, dificuldade em permanecer sentado, necessidade constante de movimentar mãos, pés ou o corpo, além de intensa sensação de agitação interna.

- **Impulsividade:** respostas precipitadas antes de ouvir instruções completas, dificuldade em esperar a vez em atividades coletivas, interrupção de conversas e tarefas dos outros, além de tendência a assumir riscos sem avaliar consequências.

Do ponto de vista educacional, a combinação desses sintomas impacta de maneira expressiva o desempenho da criança. A dificuldade de manter a atenção prejudica a compreensão de conteúdos, especialmente em atividades que exigem concentração prolongada. A desorganização interfere no planejamento e na execução de tarefas escolares, enquanto a impulsividade pode gerar comportamentos considerados inadequados, levando a punições e reforçando sentimento de frustração. A hiperatividade, por sua vez, pode dificultar a permanência em atividades que exigem silêncio e postura estável, gerando conflitos com as expectativas do ambiente escolar.

A convivência com colegas também é afetada, uma vez que comportamentos impulsivos ou hiperativos podem ser interpretados como falta de limites, agressividade ou desinteresse. A relação professor-aluno tende a ser prejudicada quando o comportamento da criança é compreendido como indisciplina, e não como manifestação de uma condição neurobiológica. Essa falta de compreensão pode desencadear um ciclo de punições e reforços negativos, contribuindo para o desenvolvimento de baixa autoestima, insegurança e aversão ao ambiente escolar.

Dessa forma, compreender a complexidade do TDAH é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas e evitar interpretações equivocadas que responsabilizam a criança por dificuldades que são, em sua maior parte, decorrentes de limitações neurológicas. O conhecimento adequado sobre o transtorno permite que educadores adotem estratégias eficazes, promovendo intervenções adequadas e garantindo que a criança tenha acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que seus pares.

TDAH E APRENDIZAGEM

A aprendizagem envolve processos cognitivos complexos — atenção, memória de trabalho, funções executivas, planejamento e autorregulação — que atuam de forma integrada para que o

estudante compreenda, organize, retenha e aplique conhecimentos. Em crianças com TDAH, essas áreas podem apresentar funcionamento atípico, resultando em desafios significativos no ambiente escolar (Diamond, 2013). A dificuldade em sustentar a atenção afeta diretamente a capacidade de acompanhar explicações, registrar conteúdos e finalizar tarefas. Além disso, a memória de trabalho reduzida compromete a habilidade de manter informações em mente enquanto realizam outras ações, dificultando cálculos mentais, leitura, resolução de problemas e execução de instruções em sequência.

As funções executivas, frequentemente prejudicadas no TDAH, são fundamentais para a organização do pensamento, o planejamento das ações e o controle comportamental. Assim, atividades simples para outras crianças, como registrar a lição corretamente, reunir materiais antes de iniciar uma tarefa ou revisar o próprio trabalho, podem se tornar desafiadoras. A impulsividade também interfere no ritmo e na qualidade da aprendizagem, levando a respostas precipitadas, baixa tolerância à espera e dificuldade em revisar tarefas antes da entrega.

Do ponto de vista emocional, crianças com TDAH podem apresentar maior sensibilidade a frustrações, baixa tolerância ao erro e dificuldade em regular emoções diante de desafios escolares. A combinação entre demandas cognitivas elevadas e dificuldades regulatórias pode gerar ansiedade, desmotivação e sentimentos de incapacidade, especialmente quando a criança é constantemente comparada a colegas ou recebe punições por comportamentos que fazem parte do transtorno.

É essencial destacar que o TDAH **não está associado a déficits intelectuais**, e crianças com o transtorno apresentam potencial cognitivo similar ao de seus pares sem TDAH. No entanto, o modo como elas processam informações, lidam com estímulos e organizam suas ações pode exigir abordagens pedagógicas diferenciadas. Com intervenções adequadas, como estratégias de ensino claras, apoio visual, divisão de tarefas em etapas menores, acompanhamento psicopedagógico e ambientes estruturados, essas crianças podem desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas, sociais e socioemocionais.

Pesquisas indicam que, quando o ambiente escolar oferece suporte consistente, aliado ao trabalho conjunto entre professores, família e profissionais especializados, o impacto das limitações pode ser significativamente reduzido. A aprendizagem torna-se mais fluida, permitindo que a criança fortaleça sua autonomia, autoestima e motivação para aprender.

ASPECTOS LEGAIS RELACIONADOS À INCLUSÃO

A legislação brasileira assegura o direito de crianças com TDAH a uma educação inclusiva. Destacam-se:

- **Constituição Federal de 1988:** garante igualdade de condições para acesso e permanência na escola.
- **Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015):** estabelece diretrizes de acessibilidade, apoio e adaptações.
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):** orienta práticas escolares inclusivas.

- **Lei nº 14.254/2021:** dispõe especificamente sobre o apoio educacional a alunos com TDAH e dislexia.

Essas normativas reforçam a necessidade de adaptações, acompanhamento pedagógico e apoio especializado, garantindo que a escola ofereça condições equitativas de aprendizagem.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

As adaptações curriculares não significam reduzir conteúdo, mas reorganizar metodologias, estratégias e recursos pedagógicos a fim de garantir que a criança com TDAH consiga acessar, compreender e produzir conhecimento em condições adequadas às suas necessidades específicas. Essas adaptações partem do princípio da flexibilização, permitindo que o currículo seja o mesmo para todos, mas que os caminhos para o alcançar sejam diferentes, mais estruturados, mais claros e mais acessíveis. É importante ressaltar que adaptar não é "facilitar" ou "diminuir a exigência", mas criar condições reais de participação e permanência da criança no processo de aprendizagem. No caso do TDAH, as adaptações devem considerar principalmente os desafios relacionados à atenção, ao tempo de permanência na tarefa, à organização, ao controle da impulsividade e à regulação emocional. Entre as principais adaptações curriculares e estratégias didáticas, destacam-se:

- **Divisão das tarefas em etapas menores:** fragmentar atividades extensas em partes curtas permite que a criança avance gradualmente, sem perder o foco, evitando sobrecarga cognitiva e frustração. Cada pequena etapa concluída aumenta a sensação de competência.

- **Uso de linguagem clara e objetiva:** instruções longas ou complexas tendem a gerar confusão. Frases curtas, diretas e acompanhadas, quando necessário, de exemplos práticos favorecem a compreensão e reduzem a dispersão.

- **Rotinas estruturadas e previsíveis:** crianças com TDAH beneficiam-se de horários fixos, sequências visuais e repetição de procedimentos. A previsibilidade diminui a ansiedade, facilita a organização interna e melhora a autorregulação.

- **Atividades multisensoriais:** quando o conteúdo envolve movimento, manipulação de materiais, elementos visuais e auditivos, o engajamento aumenta. O uso de jogos pedagógicos, mapas visuais, materiais coloridos e experiências práticas ajuda a manter a atenção e reforça a aprendizagem.

- **Reforço positivo e feedback imediato:** feedbacks tardios perdem o efeito regulador. Crianças com TDAH respondem melhor a elogios específicos sobre o comportamento desejado e comentários imediatos sobre o desempenho, favorecendo a motivação e a autoconfiança.

- **Redução de estímulos distratores:** organizar o ambiente físico é essencial. Isso inclui mesas com poucos objetos, carteiras posicionadas longe de portas e janelas, controle de ruídos e limitação de estímulos visuais excessivos na sala. Um ambiente mais limpo e funcional contribui para o foco. Além dessas estratégias, recomenda-se ainda o uso de recursos como agendas visuais, timers para controle do tempo, listas de verificação, apoio individualizado em momentos-chave, flexibilização de

avaliações (tempo ampliado, tarefas fracionadas ou diferentes formas de apresentação) e reforço contínuo de hábitos de organização. Essas práticas, quando aplicadas de forma consistente, ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem, participação ativa e desenvolvimento integral da criança com TDAH.

GESTÃO DE SALA DE AULA

A organização do ambiente é um fator decisivo. Recomenda-se:

- Posicionar a criança em local com menos distrações.
- Combinar regras de convivência de forma clara.
- Alternar momentos de movimento e concentração.
- Utilizar cronômetros, agendas visuais e lembretes.

A formação continuada é essencial para que professores compreendam o TDAH e se sintam seguros para atuar. Estudos mostram que docentes capacitados conseguem identificar sinais precoces e aplicar estratégias eficazes, contribuindo para a inclusão plena.

A inclusão efetiva exige diálogo entre professores, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e família. Essa rede de apoio possibilita intervenções articuladas e acompanhamento do desenvolvimento integral da criança.

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO EMOCIONAL

Crianças com TDAH frequentemente vivenciam frustrações, críticas e baixa autoestima decorrentes de suas dificuldades. A escola deve promover um ambiente seguro, empático e afetivo. O acolhimento emocional contribui para a autorregulação, motivação e construção da autonomia.

Práticas recomendadas incluem:

- Incentivo às habilidades socioemocionais.
- Atividades de resolução de conflitos.
- Ensino explícito de autorregulação e organização.
- Relações positivas entre colegas.

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Metodologias ativas, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e uso de jogos educativos, podem favorecer o engajamento e a motivação da criança com TDAH. Tecnologias assistivas, como aplicativos de organização, leitura e foco atencional, auxiliam na aprendizagem e no planejamento.

DISCUSSÃO

A inclusão de crianças com TDAH exige mais do que adaptações pontuais: requer uma mudança cultural no ambiente escolar. Quando a escola compreende que diferenças não são obstáculos, mas oportunidades de aprendizagem coletiva, torna-se possível construir práticas realmente inclusivas.

É imprescindível que o TDAH deixe de ser entendido apenas como problema comportamental e seja reconhecido como condição neurobiológica que requer apoio especializado. A formação docente, a sensibilização da comunidade escolar e a atuação interdisciplinar são pilares fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com TDAH é um compromisso ético, pedagógico e legal. Para que seja efetiva, é necessário garantir práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Compreender o TDAH, reconhecer suas implicações na aprendizagem e desenvolver estratégias de intervenção adequadas são passos essenciais para a construção de uma escola inclusiva, democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: guia completo**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**.
- BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o apoio educacional a alunos com dislexia e TDAH**.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.
- DIAMOND, Adele. **Executive Functions**. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013.

OS AVANÇOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO E A TRAJETORIA DO AUTISMO NO BRASIL

THE ADVANCES AND CHALLENGES OF INCLUSION AND THE TRAJECTORY OF AUTISM IN BRAZIL



MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, 2014; Graduanda em Artes Visuais pela faculdade Centro Universitário Cidade Verde; Pós-graduanda em Ludopedagogia cursando pela universidade Faconnect.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a trajetória do autismo no Brasil, mostrando como a forma de compreender e acolher essa condição mudou ao longo dos anos. A pesquisa, de caráter bibliográfico, valoriza a importância de uma educação inclusiva que reconheça cada criança em sua singularidade, garantindo não apenas acesso à escola, mas também respeito, oportunidades e desenvolvimento integral. Apesar dos avanços já conquistados, ainda há muitos desafios a enfrentar para que as diferenças sejam vistas como potencialidades e não como barreiras. A pesquisa mostra que a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora passa, necessariamente, pela efetivação de uma educação inclusiva e humanizada.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória; Valoriza; Inclusiva. Acolhedora; Autismo.

ABSTRACT

This paper reflects on the trajectory of autism in Brazil, showing how the way of understanding and accepting this condition has changed over the years. The bibliographic research highlights the importance of inclusive education that recognizes each child's uniqueness, ensuring not only access to school, but also respect, opportunities, and comprehensive development. Despite the advances

already achieved, there are still many challenges to be faced so that differences are seen as potentialities and not as barriers. The research shows that the construction of a more just and welcoming society necessarily involves the implementation of inclusive and humanized education.

KEYWORDS: Trajectory; Values; Inclusive. Welcoming; Autism.

INTRODUÇÃO

A forma como o autismo tem sido compreendido ao longo da história no Brasil reflete não apenas a evolução do conhecimento científico, mas também as transformações sociais e culturais do país. Durante muito tempo, crianças autistas foram invisibilizadas no sistema educacional, rotuladas de maneira equivocada ou até mesmo excluídas das oportunidades de aprendizado. Com o avanço dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a luta por direitos, esse cenário começou a se transformar. No entanto, os desafios da inclusão escolar permanecem, o que torna fundamental compreender como essa trajetória histórica influencia as práticas educacionais atuais e quais caminhos ainda precisam ser percorridos.

A educação é um dos primeiros espaços de socialização e aprendizagem formal, e, por isso, desempenha papel crucial no desenvolvimento das crianças autistas. Apesar dos avanços, as marcas de um passado excludente ainda se fazem presentes, seja na falta de formação específica dos educadores, na escassez de materiais adaptados ou no preconceito velado que dificulta a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Observar a representação histórica do autismo no Brasil permite não apenas entender como essas barreiras foram construídas, mas, sobretudo, refletir sobre como podem ser desconstruídas.

A inclusão escolar deixou de ser vista apenas como uma obrigação legal e passou a ser reconhecida como um direito fundamental. Nesse processo, novas políticas públicas foram implementadas, metodologias pedagógicas foram aprimoradas e a tecnologia trouxe novas possibilidades para o ensino de crianças com TEA. Entretanto, a implementação dessas medidas ainda enfrenta obstáculos, mostrando que a construção de uma educação inclusiva é um caminho contínuo, que exige empenho, sensibilidade e compromisso da sociedade e dos profissionais da educação.

Diante desse contexto, surge o problema central desta pesquisa: de que forma a representação histórica do autismo no Brasil impactou as políticas educacionais e as práticas de inclusão na escola?

O objetivo geral é compreender a influência da história do autismo no Brasil sobre as práticas inclusivas no ambiente escolar; e os específicos são: a) examinar os estereótipos e concepções históricas associadas ao TEA e seu impacto na educação; b) analisar o papel das políticas públicas na garantia do direito à educação para crianças autistas; c) investigar as percepções dos educadores sobre a inclusão escolar e os desafios enfrentados no cotidiano; d) identificar estratégias pedagógicas e recursos que possam tornar a escola um espaço mais acolhedor e acessível.

A pesquisa se justifica por contribuir para a reflexão sobre os limites e as possibilidades da inclusão escolar, mostrando que compreender a trajetória histórica do autismo não é apenas um exercício acadêmico, mas um passo necessário para transformar práticas educacionais e sociais. Para embasar a análise, será adotada uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica fundamentada em estudos sobre a história da inclusão no Brasil, pedagogia inclusiva e desenvolvimento infantil. Autores como Mas (2018), Coutinho et al. (2013) e Freire (1993, 1997, 2002, 2008) serão referências centrais, uma vez que ressaltam a importância do meio social no aprendizado e defendem uma educação libertadora e acessível a todos.

Assim, compreender a representação histórica do autismo no Brasil é também um compromisso ético e social. Se no passado a exclusão foi predominante, que no presente e no futuro a inclusão se torne um princípio inegociável, garantindo a todas as crianças, autistas ou não, o direito de aprender, crescer e ocupar seu espaço no mundo.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

A Educação Inclusiva surgiu em diferentes momentos e contextos, especialmente a partir da década de 90 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, e em 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação”. (UNESCO, 1994). A partir daí, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, e a escola regular passou a representar o local primordial onde a integração de crianças com Necessidades Especiais poderia ser concretizada.

Mas, se aprofundar ao longo da história das pessoas com necessidades especiais pode-se encontrar uma triste realidade. No século XX conforme Cavalcante (2011) houve uma maior intensificação contra a discriminação que impedia que pessoas com necessidades especiais exercessem sua cidadania e este período foi marcado pela forte mobilização de movimentos sociais, eles lutavam por uma sociedade inclusiva, outro ponto discutido foram os modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, que tornavam os espaços escolares locais de exclusão.

Sobre as mudanças do século XX, salienta-se:

A partir do século XX, gradativamente, alguns cidadãos começam a valorizar o público deficiente e emerge a nível mundial através de movimentos sociais de luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse período histórico corroboram as críticas sobre as práticas de ensino da época, conduzindo também a questionamentos dos modelos análogos do ensino e aprendizagem, gerando exclusão no cenário educacional. (SOUTO, p. 16, 2014).

A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no

atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma "revolução" na inclusão que se propõe.

Precisa-se, pois, obter um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender que se respeitem todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes. É necessário ter uma visão holística da situação.

Parando para pesquisar sobre temas relacionados com "atípicos" os que eram abordados como "deficiência" em uma breve retrospectiva na linha do tempo literária, pode-se ver relatos de que as pessoas com quaisquer tipos de transtornos eram consideradas "não-pessoa" temos como exemplo: a Antiguidade Clássica, eram muitos os abandonos; em Roma, havia uma lei que dava direito para as famílias eliminarem seus filhos logo após o nascimento, se constatado alguma "deficiência". Na Grécia, as crianças com algum tipo de deficiência eram mortas ou então abandonadas à mercê.

Contudo, o pesquisador Correia (1997, p. 29) retrata que "[...] na Idade Média, as pessoas com deficiência eram perseguidas e mortas". Ou seja, eram tratados como ninguém, como se não importasse, viver ou morrer naquela época, e quem determinava isso eram seus próprios "responsáveis".

A política da educação inclusiva inspirada por documentos, sendo alguns desses: Declaração de Jamtien de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 foram introduzidas nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro por meio da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994) da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); (BRASIL, 1997), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por mediação de adaptações curriculares para educação de alunos com NEE (BRASIL, 1999) da publicação da Portaria de nº 1.679 (BRASIL, 1999) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), estabelecendo mudanças em todo o sistema educacional do país.

Como foi citado acima, as escolas e a sociedade devem cumprir sua função social, com todas as leis e atualizações delas, é possível vivenciar um mundo muito melhor, ainda não está perfeito ou como deveria ser (o respeito no convívio em sociedade), mas em relação às leis defensoras do direito à vida, novos artigos e inclusões, essas vêm fortalecendo muito essa luta na sociedade.

A educação inclusiva é uma ferramenta renovadora nas instituições escolares, porque ela amplia os horizontes e a participação ativa dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma ressignificação de toda a estrutura educacional superando a barreira de todos os desafios existentes para a recepção do aluno especial, incluindo as políticas vigentes, os procedimentos de ensino, bem como todas as outras ações da comunidade escolar.

A educação inclusiva embasada neste novo panorama de educação respeita uma condição humana, igualitária e democrática, de forma que o discente possa aprender, bem como apreender, partindo de sua singularidade, tendo como objetivo primordial a contribuição de maneira que se

promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para que cada um se construa como um ser global.

Ferreira (2018) explica que para que a educação inclusiva aconteça de forma real, a escola precisa ter apoio, ela também precisa entender qual o seu papel no processo, além de buscar aplicar os pilares da educação que lhe darão subsídio para que o processo seja eficaz.

O autor define a educação inclusiva como sendo:

Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito a escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (FERREIRA, p. 4, 2018).

Na perspectiva deste autor, para que a educação inclusiva aconteça é preciso existir redes de apoio, que ele apresenta como sendo a família e os profissionais da área da saúde. A família é fundamental por ser a base do aluno, assim estabelecer um vínculo de confiança com a escola é muito importante e os profissionais da área da saúde ajudam os educadores entenderem as necessidades dos alunos, geralmente os mais requisitados são os médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos.

O conceito de motivação pode ser entendido como diversos parâmetros que são idealizados para procurar um objetivo do indivíduo a ser atingido. Para esse mecanismo de ação funcionar é necessário que haja o motivo implícito para que o sujeito possa executar as suas ações. Essa estratégia criada no cérebro a partir de diferentes conceitos que são trabalhados na formulação de ideias e hipóteses a serem trabalhadas com cunho de obter um resultado final (ZANELLI et al, p. 109, 2004).

Partindo do pressuposto do autor o cérebro é capaz de aprender diversas ações específicas, temos bilhões de neurônios e a cada conhecimento é como se um fio se ligasse no outro, formando novas conexões, o que pode ser chamado de sinapses; o cérebro é capaz de aprender diversas ações, e essas conexões também são construídas quando o bebê acaba de nascer e faz uma nova descoberta, aprendendo algo novo, é possível afirmar que na primeira infância, ou seja, nos anos iniciais de vida da criança mais conexões ela é capaz de realizar e mais aprendizados é capaz de sugar com o famoso “efeito esponja”; pois a plasticidade cerebral é como uma folha sulfite em branco e nova sedenta por algo novo, tornando essa etapa transformadora contribuindo para o desenvolvimento daquela criança.

Portanto, tentar definir a motivação é extremamente complexo na medida em que os avanços de estudos realizados pela neurociência vão avançando. Essa característica não é transitória, pois passa por diversos meios de competências adquiridas pelo indivíduo ao longo do seu

processo de formação, e com isso a aprendizagem torna-se transformadora em seu ponto principal de ação e desenvolvimento humano (MAXIMIANO, p. 68, 2007).

Mediante essa visão, à motivação, estímulo, insistência em algo bom e novo faz parte da vida de todo ser- vivo, e através disso que se perpetua a capacidade de realizar novas atividades, planejar, aprender adquirindo o saber e buscando cada vez mais do que ainda não se tem.

Já se sabe que muitas escolas estão com pouca capacitação, tem muitos educadores que se especializam e se aprofundam para um entendimento melhor, para adquirir conhecimentos em neurodesenvolvimento e em áreas que vão trabalhar no seu dia a dia, tirando essa formação contínua do seu próprio bolso, para assim compreender o que essas crianças precisam, personalizando os seus planos de ensino.

Dessa forma, compreender todo o processo de sistematização no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para adentrar em caminhos anteriormente não percorridos pelos estudiosos, e que hoje se tornam essenciais para o ensino, na medida em que os alunos precisam estar conectados com novas metodologias didáticas para o desenvolvimento de estratégias em sala de aula. (COSENZA; GUERRA, p. 25, 2011)

Os educadores que buscam se empenhar em especializações, são vistos com outros olhos, pois esses, além de saber trabalhar de uma forma correta com as crianças atípicas e típicas, podem também ser uma rede de apoio para os pais, passando experiências, dicas e vivências que ajudam melhorar a convivência da criança no dia a dia. Além do mais, é importante essa visão dos professores, para as crianças, pois a escola é um ambiente onde eles estão todos os dias.

Ainda sobre o contexto educacional, a rede de ensino passa ser fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo responsabilidade dos responsáveis, introduzirem os pequenos em um ambiente novo, facilitando assim a integração social, para que eles aprendem a conviver em sociedade.

Dessa forma, é possível questionar diversos parâmetros a serem direcionados pelos paradigmas de estudos realizados até então no que se refere o processo de funcionamento da motivação no cérebro humano. Isso se trata de uma contextualização sólida dos conceitos trabalhados até então neste tópico de pesquisa. (CHIAVENATO, p. 97, 2005).

Desse ponto, pode-se observar o quanto a inclusão é importante, para que vença esses paradigmas e as crianças possam melhor se desenvolverem. Em um todo, o estímulo em sua compreensão básica é definido como critério importantíssimo e estabelecido no cérebro para adquirir novas informações e conhecimentos, a partir disso, se formam novas conexões para um novo descobrimento da aprendizagem de forma sistemática, detalhando toda sua funcionalidade em um princípio base de ações complexas das habilidades.

Quando as principais pessoas que estão dentro do convívio da criança entende isso, seja os pais, professores, terapeutas, é possível se trabalhar de maneira mais leve, tornando a inclusão com qualidade cada vez mais existente e possível.

Quando se remete à Inclusão na Educação, o assunto fica mais complexo, já que muitas crianças que chegam na escola, apresentam alguma necessidade especial não possuem diagnóstico. Entretanto, cabe à escola promover essa inclusão, buscando estabelecer estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, pois:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTANO, p. 45, 2007).

Dessa forma, é necessário que o educador esteja sempre em formação, levando em consideração que cada turma tem suas características e não cabe mais esperar fórmulas prontas. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

É na escola, através das práticas pedagógicas, a partir de experiências significativas que levem a criança a desenvolver suas habilidades, que irão surgir de acordo com cada situação estratégias de ensino para que tanto a criança dita “normal”, quanto a criança com necessidade especial, possam construir seus conhecimentos. De acordo com Viana (2002, p. 56), “a criança ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções e, portanto, é participante ativo do mundo”. Com isso, a escola, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estimular a criança dentro deste processo de aprendizagem, respeitando as diferenças:

Aprendemos a pensar com o outro... Aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (Freire, p. 7, 1997).

Assim, o educador precisa buscar através de estudiosos, associado a suas práticas pedagógicas, maneiras de promover a inclusão, com a certeza de que é através dos questionamentos, erros e acertos que se poderá promover uma educação inclusiva, lembrando que estamos sempre em processo de formação.

A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO NO BRASIL

O trabalho do autor e pesquisador, MAS (2018) oferece uma análise profunda e bastante reflexiva sobre a evolução histórica do autismo, desde as suas primeiras representações até o entendimento moderno no Brasil. A partir de uma perspectiva que abrange tanto os aspectos médicos quanto os sociais, o autor examina como o autismo foi inicialmente compreendido de maneira restritiva e estigmatizada, passando por uma série de transformações que veio ao longo dos anos, contribuindo para o reconhecimento como um transtorno do desenvolvimento.

Inicialmente, durante o século XIX, o autismo era confundido com "idiotia", uma classificação que abarcava uma gama de diversas dificuldades cognitivas e comportamentais. Nessa época, a sociedade, influenciada por teorias ainda imaturas, não reconhecia a especificidade do transtorno. Foi somente no início do século XX, com os primeiros estudos de Leo Kanner (1943), que o autismo começou a ser tratado como um diagnóstico único. Kanner descreveu o transtorno como um comportamento de "isolamento social" e "dificuldade de comunicação", separando assim, de outras condições mentais. Essa definição, ainda muito "imperfeito", foi essencial para os primeiros passos em direção a uma compreensão mais clara sobre o que era o autismo naquela época.

No entanto, o autor Mas (2018) destaca que, com o tempo, o campo da psiquiatria infantil passou por transformações significativas, principalmente com a introdução do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Nos primeiros volumes do DSM, o autismo era visto como um sintoma de esquizofrenia infantil, sendo relegado a uma simples manifestação de uma condição mais ampla. Mas (2018) aponta que essa visão reduzia a complexidade do autismo, tratando como se fosse algo secundário, o que contribuía para o estigma social e a falta de compreensão sobre essa importante condição.

A partir da segunda metade do século XX, a teoria psicanalítica, que atribuía o autismo a uma falha no vínculo afetivo entre mãe e filho, foi progressivamente desacreditada, especialmente com as contribuições de Bernard Rimland. O pesquisador Rimland, nos anos 1960, desafiou essa visão, defendendo que o autismo era, na verdade, um transtorno neurobiológico, e não causado por falhas emocionais ou familiares. Mas (2018) sublinha a importância dessa mudança, pois a visão de Rimland possibilitou muito o reconhecimento do autismo como uma condição genuína, promovendo a criação de novos tratamentos e, por fim, mais tarde, influenciando nas políticas públicas.

O autor também menciona as revisões mais recentes do DSM, que, ao longo das edições, foram refinando a compreensão do autismo, passando da concepção de um transtorno isolado para uma visão mais ampla e inclusiva, chamada de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse novo olhar se consolidou, oferecendo uma visão mais rica e variada da condição, que reconhece a diversidade dos sintomas e a necessidade de abordagens personalizadas para cada indivíduo, respeitando o diagnóstico e suas particularidades, onde se afirmar que: nenhuma criança/ autista é igual ao outro.

No Brasil, a jornada do autismo também passou por um processo gradual de reconhecimento, influenciado pela evolução das concepções globais, mas também com características próprias. O autor MAS (2018) observa que, enquanto o conhecimento sobre o transtorno avançava em outras partes do mundo, no Brasil a falta de recursos, a escassez de profissionais qualificados e a estigmatização das famílias que lidavam com o autismo dificultaram bastante no avanço do diagnóstico e do tratamento. O autor também discute como, a partir da década de 1990, movimentos sociais e associações de pais começaram a lutar por uma maior visibilidade, mais direitos e melhores condições para as pessoas com autismo.

Ao longo desse percurso, o autismo passou de uma condição incompreendida e marginalizada para uma realidade mais visível e discutida nas áreas de saúde, educação e políticas públicas. MAS (2018) deixa claro que, embora muito tenha sido conquistado, ainda há diversos desafios pela frente, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar e à adaptação do sistema de saúde para atender adequadamente às necessidades dos indivíduos que se encontram dentro do espectro autista.

Dessa forma, o trabalho e pesquisas dos autores citados acima, oferecem uma reflexão crítica sobre o passado e o presente do autismo, não apenas do ponto de vista científico, mas também no tocante à luta social pela inclusão, pelo reconhecimento e pelos direitos das pessoas com TEA no Brasil, que essa luta venha cada vez mais ganhar mais espaço, para que os direitos e condições melhores sejam alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível explorar de maneira aprofundada o processo da representação histórica do autismo no Brasil, considerando os desafios enfrentados por educadores e instituições no desenvolvimento de práticas que garantam a participação plena dessas crianças na sociedade. A análise realizada destacou a importância de um olhar atento e ao percurso que foi trilhado até aqui, por isso a importância das descobertas, e hoje trazendo para dentro do contexto de inclusão evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo na adaptação de métodos que possam atender às necessidades específicas de cada pessoa que se encontra dentro do espectro. A proposta inicial de investigar as barreiras e facilidades desse processo foi amplamente explorada, gerando reflexões importantes sobre o tema.

No entanto, a investigação sobre a representação histórica do autismo no Brasil revelou um aspecto fundamental dessa questão. Ao analisar como o autismo foi historicamente compreendido e abordado no país, é possível perceber que muitos dos desafios enfrentados atualmente nas práticas educacionais têm raízes em uma percepção equivocada e, muitas vezes, excludente do Transtorno do Espectro Autista (TEA). As representações sociais construídas ao longo desse tempo influenciam diretamente a forma como as políticas públicas, as instituições educacionais e a sociedade como um todo lidam com a inclusão dessas pessoas.

As pesquisas realizadas indicaram que, embora haja um movimento crescente em direção à inclusão, persistem dificuldades estruturais e formativas que limitam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre os principais obstáculos identificados estão a carência de formação especializada para os professores, a falta de materiais e recursos adequados, além do suporte insuficiente por parte das políticas públicas. O histórico de invisibilidade e preconceito em relação ao autismo no Brasil ainda ocorre nas práticas educacionais e nas atitudes de muitos profissionais, o que pode agravar no processo de inclusão.

Os objetivos estabelecidos, como a identificação das dificuldades e a análise das práticas inclusivas, foram alcançados ao trazer à tona as questões centrais que afetam a inclusão de crianças atípicas, abrindo caminhos para discussões e práticas mais eficazes. A representação histórica do autismo no Brasil, por sua vez, proporciona uma base crítica para compreender essas barreiras, sugerindo que a transformação desse cenário depende não apenas de uma mudança nas práticas pedagógicas, mas também de um esforço mais amplo para reescrever a história do autismo e da inclusão no país.

A investigação permitiu compreender que, apesar dos avanços, o problema de garantir uma inclusão eficaz para essas crianças ainda requer uma maior atenção e investimento. As soluções apontadas ao longo do estudo sugerem um reforço na formação de educadores, o desenvolvimento de políticas mais robustas e uma maior conscientização das famílias e da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Inclusão Escolar**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COSENZA, R. M.; GUERRA, M. **Educação Inclusiva: teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 2011.

CAVALCANTE, J. A. **Educação Especial: história, políticas e práticas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011.

CORREIA, M. L. M. **História da Educação Especial**. Rio de Janeiro: Wak, 1997.

FERREIRA, F. S. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MAS, A. **Autismo: história, políticas e inclusão no Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

MAXIMIANO, A. C. A. **Motivação e Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007.

MONTOAN, L. **Educação Inclusiva: políticas e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUTO, L. M. **Inclusão escolar: conceitos e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.

VIANA, C. A. **Psicologia da Criança: desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZANELLI, J. C. et al. **Motivação e comportamento humano**. São Paulo: Atlas, 2004.

O CONSELHO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

THE SCHOOL BOARD AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION



MARIA MAGNA PEREIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Estácio de São Paulo (2016) Professora de Educação Infantil – no CEI Ayrton Senna da Silva

RESUMO

Este artigo analisa a importância da escolarização e da educação, destacando seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e justa. O primeiro capítulo enfatiza a escola como um direito universal, essencial para o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos críticos e engajados. O segundo capítulo aborda a interdisciplinaridade como uma metodologia pedagógica capaz de integrar saberes e promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, superando a fragmentação do conhecimento. Já o terceiro capítulo foca na relevância do conselho escolar, profissional fundamental na orientação, apoio emocional e na promoção de um ambiente educacional saudável e inclusivo. O conselho desempenha papel crucial na permanência dos alunos na escola e no fortalecimento de sua autoestima. Ao longo do artigo, defende-se a necessidade de uma educação que valorize tanto o conteúdo acadêmico quanto o bem-estar integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo de forma mais humana e integrada.

Palavras-chave: escolarização; educação; interdisciplinaridade; conselho escolar; formação acadêmica

ABSTRACT

This article analyzes the importance of schooling and education, highlighting their fundamental role in building a more equitable and just society. The first chapter emphasizes school as a universal right, essential for human development and the formation of critical and engaged citizens. The second chapter addresses interdisciplinarity as a pedagogical methodology capable of integrating knowledge and promoting more meaningful and contextualized learning, overcoming the fragmentation of knowledge. The third chapter focuses on the relevance of the school counselor, a fundamental professional in providing guidance, emotional support, and promoting a healthy and inclusive educational environment. The counselor plays a crucial role in keeping students in school and strengthening their self-esteem. Throughout the article, the author defends the need for an education that values both academic content and the overall well-being of students, preparing them for the challenges of the contemporary world in a more humane and integrated way.

Keywords: schooling; education; interdisciplinarity; school counselor; academic training

INTRODUÇÃO

A escola, em suas múltiplas facetas e contradições, é ao mesmo tempo espaço físico, social, simbólico e político. É nela que se cristalizam não apenas os saberes historicamente acumulados pela humanidade, mas também os conflitos, os sonhos e as esperanças de transformação de toda uma sociedade. Falar sobre escolarização e educação, portanto, é adentrar um campo vasto, fecundo e profundamente complexo, que exige reflexão contínua, sensibilidade crítica e compromisso ético com o humano. Neste artigo, propõe-se uma análise cuidadosa e progressiva acerca de três aspectos fundamentais que compõem a tessitura da experiência escolar: a importância da escola para todos, o papel da interdisciplinaridade como estratégia de superação da fragmentação do saber, e a presença do conselheiro escolar como elo vital na formação integral do estudante.

Inicia-se, pois, com a consideração da escola como instituição democrática e inclusiva, que deve se fazer presente na vida de todos e de cada um, independentemente de sua origem social, étnica, cultural ou econômica. A escola, entendida não como um privilégio de poucos, mas como direito de todos, é aqui colocada como fundamento de cidadania, de consciência crítica e de pertencimento coletivo. Em seguida, transita-se para a discussão da interdisciplinaridade, que se apresenta como uma resposta pedagógica ao desafio de ensinar em um mundo cada vez mais interligado, dinâmico e exigente. A articulação dos saberes e a ruptura com o ensino compartimentalizado revelam-se não apenas como alternativas metodológicas, mas como exigências epistemológicas e éticas do nosso tempo. Por fim, encerra-se com a valorização da figura do

conselheiro escolar, profissional cuja atuação discreta, mas profundamente transformadora, revela-se indispensável na promoção de uma educação que cuida, que escuta e que orienta.

Este trabalho, portanto, não tem a pretensão de esgotar os temas abordados, mas sim de contribuir para uma reflexão crítica e sensível sobre o papel da escola na vida dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária. Cada capítulo deste artigo busca lançar luz sobre aspectos que, muitas vezes, são ignorados ou subestimados nas discussões educacionais, mas que, à sua maneira, sustentam a complexa arquitetura da formação acadêmica e cidadã.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA TODOS

Falar sobre a importância da escola é, em muitos aspectos, retornar ao que há de mais essencial na experiência humana coletiva: o ato de aprender e de se formar como sujeito em sociedade. A escola, enquanto instituição formal de ensino, vai além do simples espaço onde se transmite conteúdo. Ela é, antes de tudo, um lugar de encontro — de ideias, de culturas, de vivências — e, sobretudo, um terreno fértil para a formação da cidadania.

Não se pode compreender plenamente o que significa viver em sociedade sem entender o papel que a escola ocupa na construção de indivíduos conscientes, críticos e preparados para interagir de maneira ética com o mundo ao seu redor. A escola é o ponto de partida para que cada ser humano desenvolva suas capacidades intelectuais, emocionais e sociais de forma equilibrada e progressiva. (DUBET, 2004)

Quando observamos o processo histórico da escolarização, percebemos que nem sempre o acesso à educação foi considerado um direito universal. Durante séculos, o saber esteve restrito a uma elite, mantido como privilégio e instrumento de dominação. A consolidação do direito à educação como um direito de todos, e não de poucos, foi fruto de intensas lutas sociais e políticas, que ainda hoje se desenrolam em muitas partes do mundo. (LIBÂNEO, 2012)

O reconhecimento de que todas as pessoas devem ter acesso à educação gratuita, pública e de qualidade é uma conquista civilizatória, que representa um compromisso com a igualdade e a justiça social. Assim, quando falamos da importância da escola, estamos também falando da importância de garantir esse direito inalienável para todos os cidadãos, sem distinção de origem, classe, etnia ou condição social. (LIBÂNEO, 2012)

A escola tem, portanto, uma função que extrapola o conteúdo curricular. Ela ensina regras de convivência, promove o respeito às diferenças, estimula o trabalho em grupo e desenvolve habilidades de empatia, solidariedade e cooperação. É na escola que a criança começa a perceber o outro como sujeito, e não apenas como espelho de si mesma. Essa convivência diária, marcada

por trocas, conflitos e aprendizados, é um dos grandes legados da experiência escolar. A criança que aprende a respeitar o colega, a escutar diferentes opiniões e a refletir sobre seus próprios comportamentos está em processo de formação não apenas intelectual, mas também ética e emocional. Tais aprendizagens não se dão apenas nos livros, mas no cotidiano da sala de aula, nos corredores da escola, nas conversas com professores e colegas, e até mesmo nas brincadeiras. (DUBET, 2004)

Outro aspecto fundamental que deve ser destacado é o papel da escola na quebra de ciclos de exclusão e marginalização. Para muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, a escola representa a única ponte possível entre a realidade dura e, muitas vezes, carente de recursos, e a possibilidade de uma vida mais digna. A escola, quando atua de maneira inclusiva e sensível, pode se tornar o lugar onde crianças e adolescentes encontram acolhimento, alimentação, apoio emocional e, principalmente, a esperança de um futuro melhor. Não se trata apenas de ensinar a ler, escrever ou fazer contas — ainda que isso também seja essencial —, mas de abrir caminhos, oferecer oportunidades e fazer com que cada aluno se sinta valorizado e capaz de aprender. A educação transforma quando acredita na potência de cada sujeito. (YOUNG, 2007)

Além disso, a escola desempenha um papel crucial na formação do pensamento crítico. Em uma sociedade cada vez mais marcada por discursos prontos, por fake news e por polarizações extremas, a capacidade de pensar de forma autônoma e reflexiva se tornou uma das maiores necessidades do nosso tempo. A escola, ao proporcionar acesso ao conhecimento científico, filosófico, histórico e cultural, dá aos alunos as ferramentas para que eles possam questionar, analisar, debater e tomar decisões mais conscientes. Não se trata de doutrinar ou impor verdades absolutas, mas de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo e de atuar nele com responsabilidade. A educação crítica é, nesse sentido, um antídoto contra o autoritarismo e a ignorância. (YOUNG, 2007)

Devemos lembrar, também, que a escola é um espaço onde se constroem projetos de vida. Durante a vida escolar, os estudantes descobrem habilidades, interesses e vocações. É nesse espaço que muitos têm o primeiro contato com áreas do saber que os acompanharão pelo resto da vida. O aluno que se encanta por matemática, pela literatura ou pelas ciências naturais está, ao mesmo tempo, descobrindo algo sobre si e desenhando um possível futuro profissional e pessoal. Os professores, nesse cenário, tornam-se figuras centrais na mediação desses processos, atuando como guias, como exemplos e, em muitos casos, como verdadeiros inspiradores de trajetórias. A importância da escola, portanto, não se restringe ao presente do aluno, mas projeta-se também sobre seu futuro, moldando não apenas o que ele sabe, mas o que ele poderá ser.

Não se pode ignorar, ainda, a relevância da escola enquanto espaço de resistência. Em contextos de opressão, de desigualdade e de negação de direitos, a escola muitas vezes assume o

papel de denunciar injustiças e de lutar por um mundo mais equitativo. Professores e gestores escolares, ao enfrentarem realidades difíceis, como a evasão escolar, a violência doméstica, a pobreza extrema ou o preconceito, tornam-se defensores da infância e da juventude. A escola que acolhe, que não desiste dos seus alunos, que se adapta às suas necessidades, que busca alternativas pedagógicas para garantir a aprendizagem de todos — essa escola é um exemplo de resistência viva e necessária. É por meio dela que muitas vidas são salvas, transformadas e reescritas. (YOUNG, 2007)

Por fim, é fundamental destacar que a escola é um patrimônio coletivo. Ela pertence a todos: alunos, professores, pais, comunidade. Quando a sociedade valoriza e investe na educação, ela está investindo em si mesma. Uma escola forte é o alicerce de uma nação forte. Uma escola pública de qualidade é o sinal mais claro de que um país se importa com seu povo e acredita no poder transformador do conhecimento. A defesa da escola como espaço democrático, plural e acessível a todos deve ser, portanto, uma causa permanente. Afinal, é nela que se plantam as sementes da igualdade, da liberdade e da cidadania. (SANTOS, 2019)

Diante de tudo isso, podemos afirmar com convicção: a escola é insubstituível. Seu papel na vida de cada indivíduo e na sociedade como um todo é de valor imensurável. Garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola não é apenas uma obrigação legal, mas uma exigência moral e ética de qualquer sociedade que se pretenda justa, solidária e democrática. Educar não é apenas ensinar — é cuidar, é acreditar, é transformar. E a escola é, sem dúvida, o primeiro e mais importante passo nessa longa e bela caminhada.

O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?

Compreender a interdisciplinaridade como um conceito central no campo da educação exige mais do que uma definição pontual ou técnica; requer, antes de tudo, uma reflexão profunda sobre a maneira como o conhecimento é construído, compartilhado e, sobretudo, vivido dentro e fora dos espaços escolares. A interdisciplinaridade, em sua essência, representa uma ruptura com a lógica tradicional do ensino compartimentalizado, fragmentado em disciplinas isoladas, que muitas vezes limita a capacidade dos estudantes de perceberem as relações entre os diversos saberes que compõem a realidade. Ela propõe, ao contrário, uma visão integradora, que busca estabelecer pontes entre áreas distintas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e próxima da complexidade do mundo real. (FAZENDA, 1999)

Historicamente, a organização do currículo escolar sempre se estruturou em torno das disciplinas, como matemática, português, geografia, ciências, entre outras. Essa divisão, embora útil para fins administrativos e didáticos, acaba por criar fronteiras artificiais entre conhecimentos que, na vida cotidiana, se apresentam de forma interligada. Na realidade, os problemas sociais, ambientais, econômicos e culturais que enfrentamos são, por natureza, multidimensionais, e não respeitam os

limites estabelecidos pelas disciplinas escolares. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como um movimento pedagógico e epistemológico que busca ultrapassar essas barreiras, propondo abordagens integradas que façam mais sentido para os alunos e os preparem para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. (PCN)

Importa destacar que a interdisciplinaridade não significa simplesmente juntar conteúdos de diferentes matérias em uma mesma atividade ou projeto. Ela vai além da justaposição de saberes: trata-se de uma articulação orgânica, em que os conhecimentos se interpenetram, se complementam e se ressignificam mutuamente. Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado quando se trabalha o tema da água na escola: ao invés de restringi-lo à aula de ciências, pode-se explorar sua importância geográfica, discutir os impactos sociais da falta de saneamento, analisar sua presença na literatura ou na arte, e até estudar sua representação matemática em termos de consumo e estatísticas. Essa abordagem faz com que o aluno compreenda o tema em sua totalidade, percebendo suas múltiplas dimensões e relações com o seu entorno. (FAZENDA, 1999)

Nesse contexto, o papel do professor se transforma. O docente deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos específicos de sua área e passa a atuar como mediador de um processo de construção coletiva do saber, em parceria com outros colegas e com os próprios estudantes. A interdisciplinaridade exige, portanto, um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, que precisam dialogar entre si, planejar em conjunto, compartilhar objetivos e integrar suas práticas. Tal desafio demanda formação continuada, abertura para a inovação pedagógica e disposição para sair da zona de conforto. Mas os resultados compensam: a aprendizagem torna-se mais viva, conectada com o mundo e com os interesses dos alunos, despertando neles o prazer de aprender e o senso de pertencimento ao conhecimento. (FAZENDA, 1999)

Além disso, a interdisciplinaridade tem o potencial de contribuir para a superação de um dos maiores obstáculos da educação atual: a desconexão entre a escola e a vida. Quantos estudantes, ao longo dos anos, não se perguntam por que estão estudando determinado conteúdo, ou para que aquilo servirá no futuro? Esse questionamento, muitas vezes legítimo, nasce da percepção de que o saber escolar é algo alheio, distante, descolado das experiências concretas. A abordagem interdisciplinar, ao trabalhar com temas geradores, problemas reais e projetos integradores, permite que o conhecimento ganhe sentido e relevância. O aluno passa a ver valor no que aprende, porque percebe sua aplicação prática, sua ligação com o cotidiano, sua importância para a compreensão do mundo e para a atuação consciente nele. (JAPIASSÚ, 1976)

Quando a escola adota a interdisciplinaridade como princípio orientador de sua prática pedagógica, ela deixa de ser um espaço de reprodução fragmentada do saber e passa a ser um verdadeiro laboratório de construção de sentidos. Nesse novo cenário, professores e alunos tornam-se parceiros de uma jornada em que aprender é também criar, descobrir, questionar e transformar. A

interdisciplinaridade nos ensina que o conhecimento não está preso em caixinhas isoladas, mas pulsa em redes, em encontros, em conexões. E é exatamente nesse pulsar que reside a verdadeira essência da educação. (JAPIASSÚ, 1976)

A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHEIROS ESCOLARES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em meio às inúmeras dimensões que compõem o ambiente escolar, há uma figura muitas vezes subestimada, mas que exerce um papel essencial no processo de formação dos estudantes: o conselheiro escolar. Pouco reconhecido por grande parte da sociedade, o conselheiro é um dos pilares invisíveis da estrutura educacional, atuando de maneira discreta, mas profundamente significativa, na mediação de conflitos, na orientação acadêmica, na promoção do bem-estar emocional e na construção de vínculos que sustentam a jornada escolar. Ao refletirmos sobre a escolarização como um processo não apenas instrucional, mas formativo, ético e afetivo, torna-se evidente a necessidade de reconhecer a relevância dessa função e de ampliá-la no interior das escolas. (GADOTTI, 1994)

A escola, em sua missão de formar cidadãos plenos, enfrenta desafios que vão além da sala de aula e da transmissão de conteúdos curriculares. Questões como bullying, violência doméstica, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, transtornos emocionais, insegurança alimentar, entre outras, atravessam o cotidiano de inúmeros estudantes, interferindo de maneira direta em seu rendimento acadêmico e em sua permanência na escola. Diante dessa complexa teia de fatores, o conselheiro escolar desponta como uma figura de escuta ativa, de orientação humana e de intervenção responsável. É ele quem, muitas vezes, enxerga aquilo que passa despercebido: os silêncios carregados de dor, os gestos que pedem ajuda, os olhares que revelam conflitos invisíveis. (GADOTTI, 1994)

O conselheiro escolar atua como uma ponte entre os diferentes agentes da comunidade educativa: alunos, professores, gestores, pais e funcionários. Sua função transcende a simples aplicação de normas ou a execução de tarefas burocráticas. Ele é, sobretudo, um articulador de relações, um facilitador de diálogos e um promotor de estratégias que visem à construção de um ambiente escolar mais saudável, mais acolhedor e mais propício à aprendizagem. Seu olhar atento e empático permite compreender o estudante em sua totalidade, não apenas como um número ou como um boletim, mas como um sujeito que carrega histórias, dores, sonhos, limites e potencialidades. (GADOTTI, 1994)

É importante compreender que o trabalho do conselheiro escolar não é apenas reativo — ele não atua apenas diante de crises, problemas ou conflitos. Sua presença também tem um caráter preventivo e formativo. Através de atividades de orientação educacional, rodas de conversa, mediação de conflitos, acompanhamento individualizado e propostas de integração comunitária, o conselheiro contribui para que o aluno desenvolva sua autonomia, sua autoestima e sua capacidade

de tomar decisões conscientes. Ele ajuda o estudante a refletir sobre seu percurso escolar, a lidar com frustrações, a reconhecer seus avanços e a traçar caminhos possíveis para o futuro. É nesse sentido que o conselheiro não apenas acompanha o processo de formação acadêmica, mas o qualifica, o sustenta e o amplia. (VEIGA, 2009)

Além disso, a atuação do conselheiro escolar é essencial para a promoção da equidade e da justiça dentro da escola. Em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e por múltiplas formas de exclusão, o conselheiro pode ser a única figura institucional que escuta sem julgamento, que acolhe sem preconceito, que acredita na transformação por meio do cuidado. Quando uma escola conta com um conselheiro comprometido, os estudantes em situação de vulnerabilidade sentem-se menos invisíveis, menos sozinhos, menos abandonados. O conselheiro, nesse cenário, torna-se não apenas um profissional da educação, mas um agente de direitos humanos, um guardião da dignidade estudantil e um elo de esperança. (VEIGA, 2009)

Porém, é necessário reconhecer que, em muitas escolas, especialmente nas redes públicas de ensino, os conselheiros escolares ainda enfrentam enormes dificuldades para exercer plenamente suas funções. A sobrecarga de trabalho, a ausência de formação específica, a falta de reconhecimento institucional e a precariedade das condições materiais são obstáculos que comprometem a eficácia desse trabalho tão necessário. Em muitos casos, o conselheiro acaba sendo desviado para tarefas administrativas, ou então é visto apenas como alguém que “resolve problemas”, quando, na verdade, seu papel é muito mais amplo e complexo. Valorizar o conselheiro escolar significa, portanto, investir na qualidade da educação como um todo, reconhecendo que não há aprendizagem plena sem acolhimento, sem escuta e sem vínculos. (VEIGA, 2009)

A presença de um conselheiro escolar bem-preparado também impacta diretamente o projeto de vida dos alunos. Ao orientar os estudantes em relação às suas escolhas acadêmicas e profissionais, o conselheiro atua como uma espécie de farol que ilumina possibilidades muitas vezes desconhecidas ou desvalorizadas. Ele pode apresentar alternativas de cursos, programas de bolsas, projetos sociais, caminhos técnicos ou universitários, e ajudar o jovem a enxergar suas aptidões e interesses com mais clareza. Essa orientação, quando bem conduzida, pode significar a diferença entre a desistência e a perseverança, entre o conformismo e a motivação, entre o abandono e a construção de um futuro promissor. (VEIGA, 2003)

Por fim, é preciso reforçar que a valorização do conselheiro escolar passa não apenas pelo reconhecimento simbólico de sua importância, mas por políticas concretas que garantam formação contínua, condições adequadas de trabalho, remuneração justa e inserção efetiva nas decisões pedagógicas e administrativas da escola. O conselheiro não deve ser uma figura periférica ou acessória, mas parte integrante do projeto educativo da instituição. Sua escuta deve ser considerada nas deliberações do conselho escolar, nas reuniões pedagógicas e na construção do plano político-

pedagógico. Afinal, sua atuação incide diretamente sobre os aspectos mais profundos e fundamentais do processo educativo: o cuidado, a orientação e a formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi possível percorrer um caminho de análise e aprofundamento em torno de três elementos centrais que constituem o universo escolar e que, articulados entre si, revelam a potência transformadora da educação quando compreendida em sua totalidade. A escola, enquanto espaço de encontros, de conflitos e de possibilidades, permanece sendo o principal lugar de construção do saber coletivo e da emancipação social. Defendê-la como direito universal é reafirmar a importância da igualdade de oportunidades, da valorização da diversidade e da luta contra todas as formas de exclusão e negligência.

Entender, por sua vez, a interdisciplinaridade como proposta pedagógica é reconhecer que o conhecimento não é feito de compartimentos isolados, mas de redes interligadas que se alimentam mutuamente. Superar a fragmentação dos saberes é também superar a fragmentação dos sujeitos. É permitir que os estudantes se apropriem do mundo em sua complexidade, que o leiam criticamente e que possam intervir sobre ele com consciência e criatividade. A escola que se compromete com a interdisciplinaridade é uma escola que reconhece a vida como o maior de todos os temas, e o ser humano como seu maior projeto.

Nesse mesmo horizonte, a valorização do conselheiro escolar se mostra urgente e necessária. Sua atuação sensível, muitas vezes invisível aos olhos do sistema, é fundamental para a construção de um ambiente escolar saudável, empático e comprometido com o bem-estar integral do aluno. O conselheiro é aquele que, entre silêncios e escutas, tece os fios invisíveis da permanência, da motivação e da esperança. É ele quem ajuda a tornar a escola um lugar onde se aprende, sim, mas também onde se vive, se sente, se pertence.

Dessa forma, este artigo pretendeu demonstrar que escolarização e educação não são meros sinônimos, mas dimensões complementares de um mesmo processo: o de formação de sujeitos críticos, éticos e plenos. Defender a escola para todos, promover o diálogo entre os saberes e reconhecer o papel daqueles que cuidam dos vínculos humanos dentro da escola são gestos de resistência e de construção. Que a educação, em sua forma mais plena, possa continuar sendo esse ato corajoso de acreditar no futuro.

REFERÊNCIAS

DUBET, F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002> - Acesso 21 out. 2025.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 1999.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001> Acesso 21 out. 2025.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961> Acesso 21 out. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002> Acesso 21 out. 2025.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA AÇÕES-INTERVENÇÕES PEDAGÓGICA



LEARNING DIFFICULTIES IN READING AND WRITING EDUCATIONAL ACTIONS AND INTERVENTIONS

MARIA PAULA DE ASSIS ROBERTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, CEI Jardim Silva Telles

RESUMO

O presente trabalho vem atender aos requisitos básicos do Curso de Pedagogia, com o objetivo de compreender os fatores que interferem na aprendizagem, como também analisar as dificuldades para se desenvolver um trabalho eficiente no ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. O estudo se pautou nas entrevistas realizadas com pais e professores, bem como nas intervenções pedagógicas feitas junto aos alunos, que nos proporcionou a oportunidade de constatar as deficiências apresentadas e as suas possíveis causas. Durante a pesquisa constatamos que as principais dificuldades que os alunos apresentam para ler e escrever, embora ainda não diagnosticadas, provavelmente, são decorrentes de vários fatores que podem ser orgânicos, psicológicos ou ambientais e que influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, cabendo ao educador procurar detectá-las para assim, de alguma forma poder ajudar.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Leitura, Escrita. Causas e Distúrbios, Intervenções Pedagógicas.

ABSTRACT

This study meets the basic requirements of the Pedagogy Course, with the aim of understanding the factors that interfere with learning, as well as analyzing the difficulties in developing effective teaching methods for reading and writing in the early grades of elementary school. The study was based on interviews with parents and teachers, as well as on pedagogical interventions with students, which gave us the opportunity to identify the deficiencies presented and their possible causes. During the research, we found that the main difficulties that students have in reading and writing, although not yet diagnosed, are probably due to several factors that may be organic, psychological, or environmental and that directly or indirectly influence the development of children's oral and written language. It is up to the educator to detect these factors in order to help in some way.

Keywords: Learning Difficulties, Reading, Writing. Causes and Disorders, Pedagogical Interventions.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar é considerada um processo natural da criança, porém muitos alunos sentem grandes dificuldades nas séries iniciais do Ensino Fundamental com relação à leitura e à escrita.

leitura e escrita, também conhecida como dificuldade de aprendizagem. A leitura, a escrita, a fala e a escuta são as quatro habilidades da linguagem verbal, onde a leitura e a escrita são as mais complexas. Devido a essa complexidade não é à toa que encontramos muitos casos de alunos terminando o ensino fundamental e que ainda não conseguem ler e escrever com eficácia.

Os primeiros anos da criança na escola são fundamentais em relação ao processo de ensino de leitura e o processo de construção da escrita que passam por níveis distintos que vai desde o pré-silábico ao silábico, como foi caracterizado por Emília Ferreira. E, ao atingir o último estágio, a criança já consegue ter um “domínio” desse sistema. A fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional da linguagem.

A reflexão teórica sobre a prática no campo de ensino é uma atividade particularmente complicada na área da língua, mas nem por isso pode-se deixar de considerar imprescindível. Sendo assim, ler e escrever que são respectivamente, decodificar, entender, compreender uma ideia que

está escrita e transmiti-la para o papel, devem receber reais estudos e atenção nos problemas que dificultam esse processo por parte de todos os profissionais da área educacional, pais e principalmente professores.

É necessário que, tanto os professores como os demais profissionais responsáveis pelo processo de aprendizagem, se questionem acerca dos fatores que podem estar contribuindo para que o aluno não consiga aprender. É um trabalho de interpretação, compreensão e conhecimento relativo da criança.

Enquanto iniciantes na docência do curso de Pedagogia, devemos proporcionar àqueles que possuem Dificuldades no processo de Aprendizagem, uma intervenção pedagógica adequada ao método de ensino – aprendizagem, para que desbloqueiem suas dificuldades.

“Se reconhecermos que os conhecimentos infantis são determinados pelas possibilidades de assimilação do sujeito e pelas informações do meio, podemos admitir que é num contexto de socialização que as crianças irão confrontar diferentes pontos de vista e construir seus conhecimentos. Cabe à escola possibilitar à criança vivenciar situações que irão favorecer conflitos – cognitivos e soltos conceituais em direção à apropriação da escrita e da leitura”. (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 08)

Aprender a ler e escrever é um desafio para as crianças, que se não forem estimuladas podem não sentir prazer nesse processo.

A partir do momento em que o aluno passa a ser considerado como o principal agente de seu conhecimento, torna-se mais fácil a aquisição do mesmo. Assim, o educador precisa conhecer o seu aluno e valorizar as habilidades que ele possui criando oportunidades para que ele possa desenvolvê-las e potencializá-las. Influenciando muito no que o aluno irá aprender, o aluno não é passivo, mero receptor, mas está em constante atividade, tudo quer conhecer cabendo à escola não anular esta vivacidade e esse interesse com imposições e, sim, ativá-los constantemente.

Após as intervenções realizadas junto aos alunos e verificados os “erros” apontados, surgiu a necessidade de aprofundarmos nos temas, leitura e escrita, mais especificamente as suas dificuldades, através do desenvolvimento da presente pesquisa de campo que objetiva estudar os alunos com dificuldades na leitura e escrita, tentar analisar as possíveis causas e de que forma podemos auxiliá-los a saná-las.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se fala das dificuldades de leitura e escrita é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que vai iniciar esse processo, verificando se ela já adquiriu suficiente

desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como todas as habilidades necessárias para aprender, e é responsabilidade do alfabetizador desenvolver situações que envolvam objetos e o próprio corpo do aluno, atividades motoras que visam preparar a criança antes de começar as atividades gráficas.

“(...)prontidão para a alfabetização significa ter um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica, que é leitura, e sua transposição gráfica, que é a escrita”. Poppovic (1968, p.29)

Castillo (1999) aponta que para que a criança faça uso da leitura e escrita é necessário que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; memória visual e auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil.

O processo de ensino-aprendizagem por muitas vezes se torna uma tarefa árdua. É importante perceber que durante esse processo o professor se depara com alguns problemas pouco conhecidos. Problemas que deixam os alunos apáticos diante do processo de aprendizado, e esses por sua vez, acabam sofrendo algum tipo de discriminação no seu meio social e até mesmo no convívio escolar.

É importante que os professores, enquanto atores principais do processo educacional identifiquem as dificuldades de aprendizagem, observando se são transitórias ou se fazem parte da vida escolar do aluno.

No estudo dos casos do presente artigo, embora as crianças analisadas apresentassem dificuldades na leitura e na escrita, as causas destas ainda são desconhecidas pelas professoras e pelos pais.

No entanto, descobrir esses inibidores da aprendizagem é importante, uma vez que podem ser tratados e em alguns casos superados, consequentemente ajudando o processo educacional.

A dislexia é um dos inibidores da aprendizagem mais conhecida na atualidade, no entanto, é preciso sutileza do educador para perceber outros sérios problemas como a disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

De acordo com Santos & Navas, (2002), a dislexia está presente em 10% da população, apresentando combinações de sintomas, em intensidade de níveis que variam entre o sutil ao severo, de modo absolutamente pessoal. Em algumas pessoas há um número maior de sintomas e sinais; em outras, são observadas somente algumas características. Dificulta a leitura, e consequentemente a escrita, trazendo sérios prejuízos para o desempenho escolar, social e profissional.

A Disgrafia é uma alteração da escrita normalmente ligada a problemas perceptivos-motores, no entanto, é preciso desenvolver algumas habilidades como coordenação visomotora para a realização

dos movimentos finos e precisos exigidos pelo desenho das letras; a linguagem, para compreender o paralelismo entre o simbolismo da linguagem oral e da linguagem escrita entre outras.

A discalculia é um distúrbio de aprendizagem relacionado a um problema neurológico e se manifesta como uma dificuldade em realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência. A discalculia também impede a compreensão dos conceitos matemáticos e sua incorporação na vida cotidiana, embora reconheça os números, o aluno não consegue estabelecer relações entre eles, montar operações e identificar corretamente os sinais matemáticos. Na maioria dos casos, ela aparece associada a outros distúrbios como o transtorno do déficit de atenção, podendo vir também associada à dislexia. No entanto, a discalculia, assim como outros distúrbios de aprendizagem, não é considerada uma doença. Trata-se, de uma dificuldade que pode ser contornada com acompanhamento adequado, direcionado às condições de cada caso.

A dislalia é o transtorno de linguagem mais comum em crianças e o mais fácil de identificar. É um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras, ou seja, o portador da dislalia pronuncia determinadas palavras de maneira errada, omitindo, trocando, transpondo, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas a elas.

A disortografia é a dificuldades na escrita, caracteriza-se pela dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras, tendo como sintomas mais típicos a substituição/omissão/inversão de grafemas, persistência de um padrão inicial de escrita, ancorado na fala, dificuldade na produção de textos.

Segundo Facion (2004) TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é evidenciado através das características centrais da hiperatividade, do distúrbio de atenção (ou concentração), da impulsividade e da agitação. Como consequências destes sintomas surgem graves problemas como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e aproveitamento.

Infelizmente, são muitos os distúrbios relacionados à área da leitura e escrita e esse número vem crescendo a cada dia. Aqui foi abordando somente alguns dos principais distúrbios.

Maria Lúcia Weiss afirma que:

“a aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo.” (WEISS, 1992, p.26)

Nos últimos anos, o termo distúrbio de aprendizagem tem despertado grandes discussões relacionadas à definição, as reais causas e os procedimentos terapêuticos. Essas discussões levantaram questões importantes, dentre as quais, qual profissional está habilitado para intervir nos diagnósticos e tratamentos, atuando ativamente na diminuição dos atrasos e dificuldades que poderão surgir no aprendizado da leitura e escrita.

Na visão de Fonseca (1997), a Dificuldade de Aprendizagem representa um conjunto de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. O autor acredita que estas desordens, quando são consideradas intrínsecas ao indivíduo, causam dificuldades de comportamento, de relação e de percepção social.

Segundo Fonseca, as dificuldades de aprendizagem existem em consequências de outras dificuldades de ordem sensorial, mental, distúrbios socioemocionais e também por influências extrínsecas, como as diferenças culturais.

Afirma ainda o autor que as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores “derrotados” e “desmotivados”.

De acordo com Teberosky (1991, p.25):

“A aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já requer um processo complexo de construção em que suas ideias nem sempre coincide com as dos adultos. Para ler bem é preciso escrever bem. É um exercício constante, requer estímulo, requer conhecer o limite de casa um e imprescindivelmente dar sentido ao que está sendo proposto. A sala de aula é um ambiente de troca da qual o professor ensina e é ensinado.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, pensava-se que um aluno com muitas dificuldades de leitura e escrita não visse ou escutasse de forma apropriada, logo elas passavam a ser atribuídas às deficiências de processamento visual. Porém ao longo dos anos diversos estudos mostraram que essas dificuldades dependendo da gravidade, podem ser distúrbios de múltiplas causas.

Com a realização desse estudo, pudemos perceber que o insucesso escolar se constitui em tarefa complexa e desafiadora para a qual não se tem ainda resposta acabada, o que aponta para a necessidade de buscar soluções que possam minimizar essa situação. A identificação de dificuldades na aprendizagem apresentadas nos alunos vem crescendo e conseqüentemente têm surgido novas concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem.

O desenvolvimento do tema nos permitiu enquanto acadêmicos, aprofundar nossos conhecimentos diante dos assuntos que já havíamos estudado e, que nos chamou a atenção pela importância e relevância no âmbito escolar, pois devido ao convívio em sala de aula somos as pessoas que têm maior chance de perceber tais distúrbios, os quais descobertos a tempo podem ser corrigidos.

Ao educador faz-se necessário priorizar a reflexão e o raciocínio dessas crianças, valorizando outros recursos didáticos, algo que seja estimulante e motivador às mesmas, proporcionando métodos mais eficientes no processo de alfabetização, realizando um trabalho que busque alternativa para essas crianças que apresentam tais dificuldades no processo de aprendizagem.

Conclui-se que o professor deve respeitar as dificuldades apresentadas nas crianças, envolvendo a não utilização de comentários desnecessários sobre os distúrbios que os alunos apresentam, respeitar o ritmo da criança e não os envolver em situações de competições com os demais colegas, não colocá-lo em situações geradora de ansiedade, evita comparações com outros colegas e conversar com o aluno sobre o que ocorrem com ele. Só nos resta dizer que: família e escola constituem os meios pelos quais a criança vai crescer socialmente, intelectualmente e culturalmente.

REFERÊNCIAS

FACION, J. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): atualização clínica.** Revista de Psicologia da UNC, v.1, n.2, p.54-58, 1994. Disponível em: <www.nead.uncnet.br/revista/psicologia>. Acesso em: 22 mar. 2009.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 15ª Ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam.** São Paulo. Autores associados, Cortez, 1989.

SANTOS, M.T.M. & Navas, A.L.G.P. **Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática.** Manole, 2002

TEBEROSKY, Ana & FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIGOTSKI, Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

WEISS. Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica; Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 12ª Ed. Rio de Janeiro WEISS. Alba Maria Lemme. E CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os Alunos com Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem. IN GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, cap.4, p.88.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CELULARES NAS ESCOLAS: NORMATIVAS, USO PEDAGÓGICO E DESAFIOS

CELL PHONES IN SCHOOLS: REGULATIONS, EDUCATIONAL USE, AND CHALLENGES



MARIA PEREIRA SOBRINHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (1990); Graduação em Matemática pela Universidade Santo de Amaro (2001); Pós-graduação em Gestão Educacional – UNICAMP (2006); Pós graduação em Direito Educacional – Faculdade Brasil (2015); Diretora/Supervisora, titular de cargo, aposentada pela Secretaria da Educação SP (2023), professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Castro Alves

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir as normativas, os usos pedagógicos, os desafios associados ao uso de celulares nas escolas, o uso precoce e excessivo de dispositivos digitais — como celulares e computadores — por crianças, fenômeno cada vez mais presente no cotidiano familiar e escolar. Analisa-se o contraste entre a “distração passiva”, proporcionada pelas telas, e o brincar ativo, essencial ao desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. São apresentadas orientações gerais voltadas a pais, mães, responsáveis e educadores, com o objetivo de promover práticas mais saudáveis de uso das tecnologias digitais na infância. A expansão do acesso às tecnologias móveis transformou os processos comunicacionais e educacionais, mas também trouxe novas problemáticas relacionadas ao comportamento digital e à saúde mental dos estudantes. A partir de uma revisão bibliográfica, analisam-se os impactos positivos e negativos do uso do celular no ambiente escolar, destacando-se a importância de políticas institucionais e da formação docente para o uso crítico e pedagógico da tecnologia. São discutidos fenômenos comportamentais contemporâneos, como gaming disorder, FOMO, nomofobia e outros distúrbios decorrentes da dependência digital. Por fim, são apresentadas orientações voltadas a pais, responsáveis e

educadores, com vistas à promoção de uma cultura digital ética e saudável.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Uso Do Celular; Relações Familiares; Dependência Digital; Políticas Escolares.

ABSTRACT

This article aims to discuss the regulations, pedagogical uses, and challenges associated with the use of cell phones in schools, as well as the early and excessive use of digital devices—such as cell phones and computers—by children, a phenomenon that is increasingly present in family and school life. It analyzes the contrast between the “passive distraction” provided by screens and active play, which is essential for physical, cognitive, and socio-emotional development. General guidelines are presented for parents, guardians, and educators, with the aim of promoting healthier practices for the use of digital technologies in childhood. The expansion of access to mobile technologies has transformed communication and educational processes, but it has also brought new problems related to digital behavior and students' mental health. Based on a literature review, the positive and negative impacts of cell phone use in the school environment are analyzed, highlighting the importance of institutional policies and teacher training for the critical and pedagogical use of technology. Contemporary behavioral phenomena are discussed, such as gaming disorder, FOMO, nomophobia, and other disorders resulting from digital addiction. Finally, guidelines are presented for parents, guardians, and educators, with a view to promoting an ethical and healthy digital culture.

Keywords: Educational Technology; Cell Phone Use; Family Relationships; Digital Dependency; School Policies.

INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias móveis e a difusão dos smartphones transformaram radicalmente a forma como os indivíduos se comunicam, aprendem e interagem. No contexto escolar, o uso de celulares suscita debates sobre suas potencialidades pedagógicas e os riscos de distração, cyberdependência e desigualdade digital. No Brasil, as discussões sobre o tema intensificaram-se a partir da década de 2010, culminando em diferentes normativas estaduais e municipais que buscam regulamentar o uso dos dispositivos móveis nas instituições de ensino.

O presente estudo tem como objetivo analisar criticamente o papel dos celulares nas escolas, abordando suas normativas legais, o uso pedagógico, os desafios comportamentais e psicológicos associados e as orientações educativas para famílias e instituições. Adota-se uma metodologia de revisão bibliográfica fundamentada em autores que investigam a relação entre tecnologia, educação e saúde digital, como Prensky (2001), Kenski (2012), Moran (2018), entre outros.

NORMATIVAS SOBRE O USO DE CELULARES NAS ESCOLAS

A presença dos celulares em ambientes escolares é regulada de forma distinta nos estados brasileiros. A Lei nº 12.730/2007 do estado de São Paulo, por exemplo, proibiu o uso de celulares em sala de aula, sendo posteriormente revisada para permitir seu uso com fins pedagógicos. Outros estados, como Paraná e Rio Grande do Sul, seguiram caminhos semelhantes, reconhecendo a necessidade de integrar a tecnologia às práticas educativas.

No âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) destacam a importância da inclusão digital e da inovação pedagógica. Contudo, ainda há lacunas entre o discurso normativo e a realidade escolar, marcada pela ausência de infraestrutura adequada, formação docente insuficiente e desigualdades no acesso tecnológico (KENSKI, 2012).

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) vêm reforçando a importância da educação midiática e da cidadania digital, estimulando escolas a adotar políticas claras de uso responsável de dispositivos móveis. O Parecer CNE/CP nº 3/2020, por exemplo, reconhece as tecnologias digitais como componentes essenciais dos processos formativos, desde que mediadas pedagogicamente e alinhadas às finalidades educativas.

Em 2023, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser complementada por orientações que tratam da competência geral número 5, que aborda o uso crítico e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa diretriz reforça que o uso de celulares pode ser um recurso valioso quando direcionado para pesquisas, produções audiovisuais, registros de experimentos e outras práticas interativas que ampliem o protagonismo dos estudantes.

No entanto, especialistas como Moran (2018) e Pretto (2019) alertam que a simples autorização normativa não garante o uso pedagógico eficaz das tecnologias. É necessário investimento em formação continuada dos professores, infraestrutura tecnológica adequada e planejamento didático que integre o celular de forma significativa às práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, algumas redes municipais e estaduais de ensino têm elaborado protocolos internos que regulamentam o uso dos celulares, delimitando horários, espaços e finalidades, buscando equilibrar o potencial educativo com o controle de uso excessivo e distrações. A consolidação dessas normativas representa um desafio contínuo: criar uma cultura escolar em que o celular deixe de ser apenas um elemento de conflito e se torne uma ferramenta de aprendizagem crítica, ética e criativa.

O USO PEDAGÓGICO DO CELULAR

O celular, quando integrado de forma planejada e orientada, pode se tornar uma ferramenta potente para a aprendizagem ativa. Moran (2018) destaca que o ensino híbrido e as metodologias ativas se beneficiam do uso de dispositivos móveis, possibilitando a personalização do aprendizado e o engajamento dos alunos.

Entre os usos pedagógicos possíveis, destacam-se:

Produção de vídeos e podcasts educacionais; acesso a plataformas de aprendizagem e pesquisa; aplicativos de simulação, experimentos virtuais e gamificação; comunicação direta entre professores e estudantes para feedback formativo.

O uso do celular em sala de aula, quando associado a práticas de letramento digital e cidadania digital, contribui para desenvolver competências essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, o uso orientado das tecnologias promove a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos se tornem produtores de conhecimento, e não apenas consumidores de informações (BACICH; MORAN, 2018).

Outra possibilidade relevante é o uso do celular como instrumento de inclusão, especialmente em contextos em que o acesso a computadores e laboratórios de informática é limitado. Aplicativos gratuitos e de fácil utilização permitem que os alunos explorem conteúdos interativos, realizem leituras, participem de quizzes e registrem suas produções por meio de fotos, vídeos e áudios, integrando diferentes linguagens no processo educativo.

Pesquisas recentes (SANTOS; COUTINHO, 2021) apontam que o uso pedagógico dos celulares contribui para o aumento da motivação dos estudantes e para a melhoria da participação nas aulas, especialmente quando as atividades envolvem colaboração, desafios e projetos interdisciplinares. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que os professores recebam formação continuada que os capacite a utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e criativa, alinhada aos objetivos pedagógicos da instituição.

Contudo, sem mediação pedagógica, o celular pode reforçar distrações, dependência digital e isolamento social. Por isso, é fundamental que as escolas estabeleçam critérios claros de uso, promovendo um ambiente equilibrado entre a tecnologia e as interações presenciais. O sucesso do uso pedagógico do celular depende, portanto, de um planejamento consciente, colaborativo e ético, que coloque o estudante no centro do processo de aprendizagem e o oriente para o uso responsável e significativo das tecnologias.

CIBERCOMPORTAMENTOS RELACIONADOS AO USO ABUSIVO DA TECNOLOGIA

O avanço das tecnologias móveis trouxe não apenas benefícios, mas também uma série de comportamentos disfuncionais e transtornos psicológicos relacionados ao uso excessivo de dispositivos digitais. A seguir, apresentam-se os principais fenômenos associados à dependência digital:

GAMING DISORDER

O Gaming disorder, reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2018, caracteriza-se pela perda de controle sobre o tempo gasto em jogos digitais, priorizando-os em detrimento de outras atividades sociais, acadêmicas e profissionais (WHO, 2018).

FOMO – FEAR OF MISSING OUT

O FOMO é o medo de ficar de fora de eventos ou experiências sociais online. Segundo Przybylski et al. (2013), esse comportamento está associado à ansiedade e à baixa autoestima, sendo intensificado pelo uso contínuo de redes sociais.

JOMO – JOY OF MISSING OUT

Em oposição ao FOMO, o JOMO representa a alegria de desconectar-se das redes, priorizando o bem-estar e a presença no mundo real. Promover o JOMO nas escolas significa estimular o equilíbrio entre o online e o offline.

NOMOFOBIA

A nomofobia (do inglês No Mobile Phobia) descreve o medo irracional de ficar sem o celular ou sem acesso à internet. Estudos apontam que adolescentes são os mais afetados, manifestando sintomas de ansiedade quando privados do aparelho (BRAGAZZI; PUENTE, 2014).

SELFITIS

A selfitis é a compulsão por tirar selfies e publicá-las, associada à busca de validação social e autoimagem idealizada (BALAKRISHNAN; GRIFFITHS, 2018).

PHUBBING

O phubbing é o ato de ignorar pessoas presentes para interagir com o celular. Esse comportamento compromete relações interpessoais e o convívio escolar (CHOTPITAYASUNONDH; DOUGLAS, 2016).

VÍCIO EM TECNOLOGIA

O vício em tecnologia envolve o uso descontrolado de dispositivos digitais, interferindo no sono, nas relações e no rendimento escolar (KUSS; GRIFFITHS, 2017).

SÍNDROME DO TEXTO FANTASMA E TOQUE FANTASMA

Esses fenômenos descrevem a sensação ilusória de receber notificações ou vibrações inexistentes, indicando um estado de hiperconectividade e ansiedade digital.

CYBERCHONDRIA

A cyberchondria é a busca obsessiva por informações médicas na internet, levando à ansiedade e autodiagnósticos equivocados (WHITE; HORVITZ, 2009).

FADIGA DE DECISÃO DIGITAL

A sobrecarga de informações e escolhas digitais provoca exaustão mental e dificuldade de concentração, prejudicando o aprendizado (ROSA; LEITE, 2022).

NÁUSEA DIGITAL

Sintoma relacionado à exposição prolongada a telas, provocando tontura, enjoo e desconforto visual — frequentemente associado à realidade virtual e ao uso contínuo de dispositivos (STANNEY, 2020).

DEPRESSÃO DO FACEBOOK

Fenômeno ligado à comparação social em redes, resultando em sentimentos de inadequação e baixa autoestima (STEERS; WICKHAM; ACITELLI, 2014)

A RESTRIÇÃO DO USO DE CELULAR NA ESCOLA

A restrição do uso do celular na escola deve equilibrar o direito à aprendizagem e a necessidade de manter o foco e a convivência ética. As políticas devem considerar a faixa etária, o contexto pedagógico e a cultura digital dos alunos.

A proibição absoluta tende a ser ineficaz, gerando resistência e práticas clandestinas. A abordagem mais produtiva é a regulamentação pedagógica, que define momentos, finalidades e responsabilidades no uso dos dispositivos.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES AFETIVAS E PRESENCIAIS

O desenvolvimento saudável das crianças depende fundamentalmente das interações humanas diretas. O contato afetivo entre pais, mães, familiares e cuidadores é indispensável à formação emocional e social. A presença atenta do adulto — manifestada pelo olhar, pelo toque, pela escuta e pela convivência — não pode ser substituída por interações mediadas por telas.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), a exposição precoce e prolongada às telas está associada à redução do tempo dedicado às interações sociais, à brincadeira ativa e ao sono adequado. Tais elementos são essenciais para a formação da autonomia, da empatia e da autorregulação emocional.

O envolvimento afetivo cotidiano fortalece o sentimento de segurança e pertencimento, condições indispensáveis para que a criança explore o mundo e aprenda com confiança.

IMPACTOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS DO USO PRECOCE DE TELAS

A exposição intensa a estímulos visuais e sonoros rápidos altera a forma como o cérebro infantil processa informações. Segundo Twenge e Campbell (2018), crianças que passam mais tempo conectadas demonstram maior propensão a problemas de atenção e menor engajamento em atividades escolares.

Do ponto de vista emocional, o uso exagerado pode aumentar a sensação de solidão e reduzir a tolerância à frustração, uma vez que as interações digitais oferecem recompensas imediatas. O equilíbrio entre tempo de tela e convivência social é, portanto, um fator de proteção à saúde mental.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DIGITAL ESCOLAR

O uso pedagógico das tecnologias digitais requer uma formação docente contínua e reflexiva. Kenski (2012) destaca que a integração das tecnologias à prática educativa não se resume ao domínio técnico, mas envolve repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. O professor contemporâneo precisa desenvolver competências digitais que o capacitem a selecionar, adaptar e criar recursos que promovam a aprendizagem significativa. Moran (2018) complementa que o professor é o mediador entre o mundo analógico e o digital, responsável por guiar os estudantes na construção de um pensamento crítico frente à informação. Nesse sentido, a formação docente precisa articular o uso ético das tecnologias com o

desenvolvimento de valores como empatia, colaboração e responsabilidade social. A cultura digital escolar deve ser compreendida como um conjunto de práticas e valores que favorecem a convivência democrática, o respeito à privacidade e a autoria intelectual. Ao adotar políticas de segurança digital e uso consciente, a escola contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma ética no ambiente virtual. Além disso, é fundamental promover espaços de diálogo entre professores, estudantes e famílias sobre os desafios da conectividade e da exposição digital. A escola, enquanto espaço formador, deve desenvolver projetos de educação midiática que estimulem a análise crítica das informações, o combate às fake news e o uso responsável das redes sociais.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA DIGITAL NO COMPORTAMENTO ESCOLAR

A presença constante dos dispositivos móveis no cotidiano transformou profundamente o comportamento de crianças e adolescentes, inclusive no ambiente escolar. A chamada cultura digital molda novas formas de comunicação, de socialização e de construção do conhecimento, mas também impõe desafios quanto à atenção, convivência e empatia.

Segundo Lévy (2010), vivemos em uma sociedade conectada em rede, onde a informação circula de forma veloz e descentralizada. Nesse contexto, o aluno passa a desempenhar o papel de produtor de conteúdo, e não apenas de receptor. Essa mudança exige que as escolas repensem suas práticas pedagógicas, adotando metodologias que favoreçam o protagonismo estudantil e o pensamento crítico.

Contudo, essa mesma cultura digital também pode gerar fragmentação da atenção, superficialidade na leitura e dependência de estímulos imediatos. Santaella (2013) alerta que o excesso de estímulos digitais pode afetar a concentração e a profundidade cognitiva, comprometendo o raciocínio reflexivo. Para enfrentar tais desafios, a escola precisa assumir a função de mediadora cultural, promovendo experiências educativas que integrem a tecnologia sem perder o foco na formação humana. É necessário desenvolver competências socioemocionais que preparem os estudantes para lidar com a hiperexposição e com o excesso de informações, transformando o uso das telas em oportunidade de aprendizagem consciente e ética.

ÉTICA DIGITAL E CIDADANIA RESPONSÁVEL

A ética digital é um dos pilares da educação contemporânea. Segundo Pretto (2019), educar para o uso responsável das tecnologias é promover o desenvolvimento de uma consciência coletiva, em que cada indivíduo compreende o impacto de suas ações online. A escola deve, portanto, incorporar a ética digital como parte do currículo transversal, estimulando práticas de respeito, empatia e cooperação. A cidadania digital vai além da alfabetização tecnológica: envolve compreender direitos, deveres e

riscos do mundo conectado. É dever das instituições educativas prepararem os alunos para participarem criticamente da sociedade digital, contribuindo para uma internet mais segura, justa e inclusiva.

O letramento digital, portanto, não deve ser visto como um conteúdo isolado, mas como uma competência que atravessa todas as áreas do conhecimento, articulando-se com a leitura, a escrita e o pensamento crítico.

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS

Diversas pesquisas evidenciam que o uso prolongado e desregulado de dispositivos digitais pode acarretar dificuldades de atenção, memória e concentração, além de interferir negativamente na aprendizagem escolar (Christakis et al., 2018).

O tempo excessivo diante das telas reduz as oportunidades de movimentação corporal, convivência social e experiências sensoriais, comprometendo o desenvolvimento psicomotor e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, estudos recentes apontam correlações entre o uso abusivo de telas e sintomas de ansiedade, depressão e irritabilidade (Twenge & Campbell, 2018).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2023) recomenda que crianças com menos de dois anos não sejam expostas a telas e que, entre dois e cinco anos, o uso seja limitado a no máximo uma hora por dia, sempre com supervisão e conteúdo de qualidade.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS DIGITAIS SAUDÁVEIS

A influência familiar é determinante na forma como as crianças e os adolescentes utilizam os dispositivos móveis. A maneira como os pais e responsáveis se relaciona com as tecnologias serve como modelo para o comportamento digital dos filhos.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2023), o uso equilibrado das telas depende de regras claras, diálogo constante e presença afetiva. Famílias que compartilham momentos de convivência offline — como refeições, brincadeiras e conversas sem celulares — tendem a apresentar crianças mais seguras, comunicativas e emocionalmente reguladas.

A participação ativa da família também é essencial para prevenir problemas como cyberbullying, exposição a conteúdos inadequados e dependência digital. Moran, Masetto e Behrens (2018) destacam que o acompanhamento familiar, aliado à orientação da escola, contribui para formar sujeitos autônomos e conscientes, capazes de usar a tecnologia como instrumento de conhecimento e não como fonte de alienação.

Cabe às famílias estabelecerem rotinas digitais saudáveis, incentivando atividades que estimulem a imaginação, o diálogo e o contato com a natureza. Ao compreender que educar para o mundo digital é também educar para o convívio humano, pais e responsáveis tornam-se parceiros fundamentais da escola na formação de cidadãos críticos, éticos e emocionalmente equilibrados.

ORIENTAÇÕES A PAIS, RESPONSÁVEIS E FAMILIARES

A família desempenha papel essencial na mediação do uso saudável da tecnologia. Algumas orientações incluem: estabelecer regras e horários para o uso de celulares; incentivar o diálogo sobre riscos digitais; participar da vida digital dos filhos, conhecendo aplicativos e redes; promover atividades offline e convivência social real; estimular a autorregulação emocional e o uso consciente da tecnologia.

A parceria entre família e escola é imprescindível para a formação de sujeitos críticos, éticos e equilibrados frente à cultura digital contemporânea.

Pais, mães e educadores devem supervisionar, estabelecer limites e participar ativamente das experiências online das crianças.

O estabelecimento de horários bem delimitados e o incentivo a outras formas de lazer — como brincadeiras ao ar livre, atividades artísticas e leitura compartilhada — são medidas que equilibram o tempo de exposição e fortalecem os vínculos afetivos.

Além disso, é fundamental promover o uso consciente das telas, em que a tecnologia é compreendida como ferramenta de aprendizagem e não como substituto da interação humana. O acompanhamento próximo também favorece o diálogo sobre segurança digital e conteúdos adequados à faixa etária.

EDUCAR DE FORMA RESPONSÁVEL

Quanto ao controle do uso de telas (celular, TV, computador), a SBP recomenda os seguintes tempos de exposição, levando em conta a idade e o desenvolvimento:

Crianças menores de 2 anos: não expor diante de telas, não usar, nem para ficar quieta!

Crianças entre 2 e 5 anos: limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora por dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores /responsáveis.

Crianças entre 6 e 10 anos: limitar o tempo de telas ao máximo de 2 horas por dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis.

Adolescentes com idades entre 11 e 18 anos: limitar o tempo de telas e jogos de videogames a 3 horas por dia, e nunca deixar “virar a noite” jogando. O uso de telas por mais de 4 horas diárias aumenta os riscos à saúde e pode causar problemas comportamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o uso dos celulares nas escolas é reconhecer o papel social da educação em tempos de hiperconectividade. A tecnologia, quando utilizada de modo ético, crítico e criativo, pode ser uma importante aliada do ensino e da formação integral dos sujeitos. No entanto, sua presença no ambiente escolar exige planejamento, diálogo e corresponsabilidade entre professores, gestores, alunos e famílias.

Mais do que normatizar o uso, o desafio é educar para o uso consciente e responsável, promovendo uma cultura digital que valorize a autonomia, a empatia e o pensamento crítico. Políticas públicas

devem priorizar a formação docente e o investimento em infraestrutura tecnológica, assegurando condições para o uso pedagógico dos dispositivos móveis e a construção de práticas educativas significativas.

Ao mesmo tempo, é preciso estar atento aos cibercomportamentos disfuncionais e às dependências digitais, que requerem ações preventivas e formativas. O papel da educação vai além do domínio técnico: deve favorecer o equilíbrio digital e o bem-estar psicológico, preparando os estudantes para viver com discernimento no mundo conectado.

As tecnologias digitais já são parte integrante da vida contemporânea, oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizagem, comunicação e entretenimento. Contudo, sua introdução precoce e descontrolada pode trazer impactos negativos ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social, especialmente na infância.

Cabe às escolas e às famílias o compromisso de equilibrar o mundo digital e o mundo real, garantindo que o brincar, o convívio e o afeto permaneçam no centro das experiências formativas. A escola deve continuar sendo um espaço de convivência humana, onde as tecnologias sejam ferramentas para o encontro, e não barreiras à interação. Educar para o uso consciente dos celulares é, acima de tudo, educar para a vida em sociedade — uma vida pautada pelo respeito, pelo diálogo, pela ética e pela construção de uma cidadania digital responsável.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, LILIAN; MORAN, JOSÉ. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALAKRISHNAN, J.; GRIFFITHS, M. D. An Exploratory Study of “Selfitis” and the Development of the Selfitis Behavior Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, v.16, p.722–736, 2018.
- BRAGAZZI, N. L.; PUENTE, G. D. A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, v.7, p.155–160, 2014.
- BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2025.
- BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2025.
- BRASIL. **LEI Nº 12.730, DE 11 DE OUTUBRO DE 2007**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 out. 2007.
- BRASIL. **PARECER CNE/CP Nº 3/2020**. Dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais. Brasília: CNE/MEC, 2020.

- CHOTPITAYASUNONDH, V.; DOUGLAS, K. M. How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, v.63, p.9–18, 2016.
- CHRISTAKIS, D. A., RAMIREZ, J. S. B., FERGUSON, S. M., & RAVINDER, S. (2018). *How early média exposure may affect cognitive function: A review of results from observations and interventions*. *Acta Paediatrica*, 107(8), 1366–1371.
- COSTA, C. Da; ALVES, L. Educação e cibercultura: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 10. ed. Campinas: Papirus, 2019.
- KUSS, D. J.; GRIFFITHS, M. D. Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, v.29, p.1987–1996, 2017.
- LÉVY, P. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIVINGSTONE, S. Children: Risk and safety on the internet. Bristol: Policy Press, 2014.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 22. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Papirus, 2018.
- MORAN, JOSÉ MANUEL. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- MORAN, JOSÉ. A integração das tecnologias na educação. In: MORAN, JOSÉ; MASETTO, MARCOS; BEHRENS, MARILDA. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 22. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v.9, n.5, 2001.
- PRETTO, NELSON DE LUCA. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ROSA, M. A.; LEITE, D. R. Fadiga de decisão digital e aprendizagem online. *Revista Brasileira de Educação*, v.27, p.45–59, 2022.
- SANTAELLA, L. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2013.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). (2023). *Manual de Orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital*. Departamento de Adolescência da SBP.
- SANTOS, ANA PAULA DOS; COUTINHO, CLARA RODRIGUES. *O uso do celular em contextos educativos: desafios e possibilidades na prática docente*. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 14, n. 2, p. 45-60, 2021.
- STEERS, M.; WICKHAM, R.; ACITELLI, L. Seeing Everyone Else’s Highlight Reels: How Facebook Usage Is Linked to Depressive Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, v.33, n.8, p.701–731, 2014.

- TWENGE, J. M., & CAMPBELL, W. K. (2018). *Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study*. Preventive Medicine Reports, 12, 271–283.
- UNESCO. Diretrizes sobre políticas de aprendizagem móvel. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- WHITE, R. W.; HORVITZ, E. Cyberchondria: Studies of the Escalation of Medical Concerns in Web Search. ACM Transactions on Information Systems, v.27, n.4, 2009.
- WHO – World Health Organization. International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). Geneva: WHO, 2018.

O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

THE USE OF IMAGES IN HISTORY TEACHING



MARIA SUELI LUCENA DE MELO

Graduação em Pedagogia pela UNIRARAS (2013); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

Este artigo analisa a relevância do uso da imagem como recurso pedagógico no ensino de História, discutindo suas potencialidades para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Partindo da compreensão de que as imagens constituem fontes documentais essenciais, o estudo investiga de que maneira sua utilização pode favorecer o desenvolvimento de habilidades interpretativas, a formação do pensamento crítico e a compreensão contextualizada dos conteúdos históricos. O texto aborda ainda o papel das imagens na mediação pedagógica, destacando como elas contribuem para aproximar os estudantes das práticas de investigação histórica. A reflexão baseia-se nos seguintes questionamentos: qual é o papel da imagem na prática docente da História e de que forma ela possibilita uma aprendizagem mais significativa? Conclui-se que a imagem, quando utilizada de forma crítica e orientada, configura-se como um recurso fundamental para o letramento histórico e para a ampliação das possibilidades de análise e compreensão dos fenômenos históricos pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História; Imagem; Fontes Históricas; Práticas Pedagógicas; Letramento Histórico.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of using images as a pedagogical resource in history teaching, discussing their potential for constructing historical knowledge in the classroom. Starting from the understanding that images constitute essential documentary sources, the study investigates how their use can favor the development of interpretive skills, the formation of critical thinking, and the contextualized understanding of historical content. The text also addresses the role of images in pedagogical mediation, highlighting how they contribute to bringing students closer to historical investigation practices. The reflection is based on the following questions: what is the role of the image in the teaching practice of history and how does it enable more meaningful learning? It concludes that the image, when used critically and in a guided way, is a fundamental resource for historical literacy and for expanding the possibilities of analysis and understanding of historical phenomena by students.

Keywords: History Teaching; Image; Historical Sources; Pedagogical Practices; Historical Literacy.

INTRODUÇÃO

O uso de imagens no contexto escolar tem se mostrado um recurso pedagógico cada vez mais valorizado, especialmente no ensino de História, área em que diferentes linguagens contribuem para a compreensão das experiências humanas ao longo do tempo. A imagem, seja ela fotográfica, pictórica, cinematográfica, cartográfica ou produzida digitalmente, constitui uma fonte documental capaz de revelar aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos de determinadas sociedades. Assim, mais do que um simples complemento ilustrativo, ela pode se configurar como um instrumento central na construção do conhecimento histórico.

Nas últimas décadas, discussões sobre metodologias ativas e sobre o papel da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem ampliaram o olhar dos educadores para a necessidade de diversificar as fontes de informação utilizadas em sala de aula. Nesse cenário, a imagem assume um papel significativo, uma vez que possibilita ao estudante desenvolver competências relacionadas à leitura crítica, à interpretação contextualizada e à análise documental, habilidades essenciais para o letramento histórico. Ao observar, comparar e problematizar imagens, o aluno é convidado a construir interpretações, levantar hipóteses e relacionar diferentes temporalidades.

Considerando que as imagens compõem um conjunto de fontes documentais amplamente acessíveis e presentes no cotidiano dos estudantes, refletir sobre seu uso no ensino de História torna-se cada vez mais pertinente. Este artigo, portanto, propõe analisar a relevância da imagem como recurso pedagógico, discutindo suas potencialidades para a mediação do conhecimento histórico e para o desenvolvimento de habilidades interpretativas. Para isso, parte-se dos seguintes questionamentos: qual é o papel da imagem na prática pedagógica da História? De que forma ela contribui para a compreensão dos conteúdos históricos por parte dos alunos? E de que maneira sua

utilização favorece uma aprendizagem mais crítica, significativa e contextualizada? Tais reflexões orientam o debate aqui proposto, evidenciando como o trabalho com imagens pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, aproximando o estudante do universo da pesquisa histórica e da análise de diferentes fontes.

A IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA

As imagens, sejam elas fotografias, pinturas, charges, gravuras, mapas ou filmes, constituem documentos visuais que expressam representações do tempo e do contexto sociocultural em que foram produzidas. No ensino de História, essas fontes são fundamentais porque permitem compreender não apenas o conteúdo explícito que apresentam, mas também os aspectos simbólicos, ideológicos e culturais que permeiam sua produção. Dessa forma, a imagem não se limita a ilustrar o tema abordado pelo professor — ela se torna um objeto de análise, interpretação e reflexão crítica por parte dos alunos. Ao observar uma imagem histórica, o estudante é convidado a problematizar elementos como autoria, intencionalidade, público-alvo, contexto de circulação e possíveis manipulações ou omissões. Assim, como destaca Burke (2008), as imagens preservam “um olhar” sobre o passado, revelando dimensões que muitas vezes permanecem invisíveis nas fontes exclusivamente textuais.

O potencial pedagógico da imagem decorre, em grande parte, de seu caráter polissêmico. Diferentemente do texto escrito, que tende a direcionar o leitor a um significado mais específico, a imagem comporta múltiplas interpretações, abrindo espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura sensível do mundo. No contexto escolar, esse processo de investigação visual incentiva o aluno a formular hipóteses, identificar detalhes, estabelecer relações e compreender que toda produção histórica é fruto de escolhas e intencionalidades. Além disso, a imagem contribui para aproximar o aluno da prática do historiador, uma vez que a análise de documentos visuais é uma etapa fundamental da pesquisa histórica contemporânea.

Ao longo da história da humanidade, o ser humano registrou suas experiências, crenças e modos de vida por meio de representações gráficas. Das pinturas rupestres do Paleolítico aos mosaicos, iluminuras, pinturas renascentistas, fotografias e vídeos digitais atuais, observa-se a permanência da imagem como uma forma de expressão e comunicação essencial. Os desenhos pré-históricos, encontrados em cavernas e paredes rochosas, não apenas documentam práticas de caça ou rituais simbólicos, mas também revelam a capacidade humana de observar, selecionar e representar aspectos significativos de sua realidade. Muitos desses registros são considerados precursores da escrita, pois já desempenhavam a função de transmitir mensagens e organizar ideias

através de símbolos visuais. Apesar de esquemáticos, esses desenhos demonstram intencionalidade e domínio técnico, compondo uma narrativa visual que permitia interpretar o cotidiano de grupos humanos há milhares de anos.

A partir do desenvolvimento da escrita, a imagem continuou a desempenhar papel central na transmissão de conhecimento. Na Antiguidade, por exemplo, os egípcios utilizaram sistemas pictográficos e ideográficos que combinavam desenhos e símbolos para comunicar informações complexas. Na Idade Média, as iluminuras dos manuscritos religiosos serviam não apenas para ornamentar textos sagrados, mas também para educar uma população majoritariamente analfabeta, transmitindo ensinamentos morais e doutrinários através de representações visuais. Já durante o Renascimento, a disseminação das artes visuais acompanhou o fortalecimento do humanismo, que colocou o ser humano e sua experiência sensível no centro das representações artísticas e científicas.

Com a invenção da fotografia no século XIX, a imagem passou a ser compreendida como um registro mais “objetivo” da realidade, ainda que hoje saibamos que também ela é fruto de escolhas, enquadramentos e intencionalidades. A fotografia ganhou destaque como fonte histórica, porque capturava momentos, paisagens e personagens com um nível de detalhe antes inacessível. Em paralelo, a charge e a caricatura tornaram-se instrumentos de crítica social e política, capazes de sintetizar, através do humor e da ironia, tensões políticas, disputas ideológicas e críticas a figuras públicas. Tais representações são extremamente ricas para o ensino de História, pois revelam não apenas fatos, mas também interpretações, posicionamentos e valores compartilhados por determinados grupos.

No século XX, com a popularização do cinema e dos meios de comunicação de massa, as imagens passaram a circular em escala global, influenciando percepções e comportamentos. Filmes, documentários, propagandas e fotografias jornalísticas se tornaram fontes indispensáveis para a compreensão de eventos históricos contemporâneos. Para o ensino de História, esse contexto representa uma oportunidade significativa: analisar imagens permite problematizar discursos midiáticos, refletir sobre manipulações visuais e compreender como narrativas históricas são construídas e difundidas. Desse modo, o trabalho com imagens contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar a realidade de forma contextualizada e reflexiva.

No ambiente escolar, a imagem pode ser utilizada de diferentes maneiras: como ponto de partida para debates, como objeto de análise documental, como disparador de reflexões ou como ferramenta para construção de narrativas. Metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, estudos comparativos, análise iconográfica e produção de linhas do tempo visuais, ampliam as possibilidades de uso desse recurso. Ao pedir que os alunos comparem fotografias de diferentes épocas, analisem pinturas históricas ou identifiquem elementos simbólicos em uma charge, o professor estimula o desenvolvimento de competências investigativas e interpretativas.

Além disso, a imagem favorece a inclusão de diferentes perfis de aprendizagem, especialmente aqueles que têm maior facilidade com linguagens visuais. Para estudantes com dificuldades de leitura ou que apresentam necessidades educacionais específicas, a imagem pode funcionar como mediadora do conhecimento, tornando o conteúdo mais acessível e significativo. Ela também desperta interesse e motivação, facilitando a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem.

Contudo, é fundamental que o uso das imagens em sala de aula seja acompanhado de orientações metodológicas que evitem leituras superficiais ou equivocadas. A análise de documentos visuais exige contextualização histórica, interpretação crítica e problematização das intenções que orientaram a produção da imagem. Sem esse cuidado, existe o risco de reforçar estereótipos, reproduzir informações imprecisas ou reduzir a complexidade dos fenômenos históricos. Por isso, o professor deve incentivar perguntas que ajudem a orientar a análise, como: Quem produziu esta imagem? Para qual público? Em que contexto? O que ela mostra e o que ela oculta? Que leituras são possíveis?

Portanto, compreender a imagem como fonte histórica e recurso pedagógico é essencial para práticas educativas alinhadas às demandas contemporâneas. As imagens possibilitam o diálogo entre diferentes temporalidades, ampliam o repertório cultural dos estudantes e favorecem o desenvolvimento do letramento histórico. Ao incorporar a análise visual ao ensino de História, o educador contribui para uma formação mais crítica, participativa e sensível às múltiplas linguagens que compõem o mundo social.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O uso de imagens como fonte no ensino de História exige uma mediação consciente e intencional por parte do professor. Cabe a ele orientar os alunos na leitura e interpretação crítica desses documentos visuais, promovendo reflexões que levem à compreensão dos diferentes contextos históricos e culturais que moldaram tais representações. Como destaca Fonseca (2009), o professor deve adotar uma postura investigativa e estimuladora, problematizando constantemente o conteúdo imagético em sala de aula. Dessa forma, os estudantes não apenas acessam informações históricas, mas também compreendem os processos de construção das narrativas visuais.

Nesse papel de mediador, o professor precisa demonstrar que as imagens não são apenas ilustrações ou representações do passado, mas sim fontes ricas de informações que revelam aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de uma época. Para que uma imagem seja compreendida como documento histórico, é essencial contextualizá-la em seu tempo e espaço de produção, analisando as circunstâncias que influenciaram sua criação e os significados nela contidos.

Além disso, é importante que o professor incentive a comparação entre a imagem e outras fontes históricas, como documentos escritos, registros orais e outras representações visuais. Essa

prática permite construir uma leitura mais ampla e crítica dos acontecimentos, favorecendo o cruzamento de informações e o desenvolvimento de múltiplas perspectivas sobre o mesmo fato histórico (Lima, 2008).

Parte essencial desse processo é o desenvolvimento das habilidades de análise visual. O professor deve ensinar os alunos a observarem cuidadosamente os elementos presentes na imagem como cores, formas, expressões, gestos, espaços e símbolos, pois todos esses detalhes podem indicar as intenções do autor e revelar significados subjacentes (Ferraro, 2014). Ao mesmo tempo, é necessário destacar que a interpretação de uma imagem pode variar conforme a bagagem cultural e a perspectiva do observador, o que reforça a ideia de que a História não é única ou fixa, mas construída a partir de diferentes olhares e narrativas (Harris, 2003).

Em síntese, o professor tem a responsabilidade de conduzir o processo de análise das imagens de maneira crítica, reflexiva e contextualizada. O uso de imagens como fontes documentais no ensino de História amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a construção de uma compreensão mais dinâmica, sensível e plural do passado.

A IMAGEM COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O uso de imagens como fonte de estudo no ensino de História exige uma mediação consciente, planejada e intencional por parte do professor. Não se trata apenas de inserir fotografias, pinturas ou charges na aula para torná-la “mais atrativa”, mas de transformar esses materiais em instrumentos efetivos de investigação histórica. Para que isso ocorra, o docente precisa orientar os alunos na leitura e interpretação crítica dos documentos visuais, estimulando questionamentos e reflexões que permitam compreender os diferentes contextos históricos e culturais que moldaram tais representações. Conforme afirma Fonseca (2009), o professor deve assumir uma postura investigativa e provocadora, criando situações em que o estudante seja levado a problematizar o conteúdo imagético, e não a aceitá-lo como uma verdade pronta e acabada.

Nesse sentido, a mediação docente envolve mostrar aos alunos que as imagens não são meras ilustrações do passado ou reproduções neutras da realidade. Elas são produções culturais carregadas de intencionalidades, valores, escolhas e omissões. Interpretar uma imagem significa, portanto, compreender os sujeitos que a produziram, o contexto político e social em que ela foi criada, o público para o qual se destinava e o impacto que pretendia causar. Quando o professor orienta a leitura desses elementos, contribui para que a imagem seja concebida como documento histórico, dotado de significados que ultrapassam a superfície visual. Assim, ao mediar essa análise, o professor ajuda os estudantes a perceberem que as representações visuais também fazem parte dos processos de construção da memória, da identidade e das narrativas sobre o passado.

Um dos aspectos centrais dessa mediação é o trabalho de contextualização histórica. Para que uma imagem seja compreendida em profundidade, é necessário situá-la no tempo e no espaço de sua produção, identificando os fatores que influenciaram sua criação. Uma pintura do período colonial, por exemplo, carrega modos específicos de representar sujeitos e paisagens, influenciados pelas relações de poder daquela época. Da mesma forma, uma fotografia jornalística pode refletir não apenas o acontecimento retratado, mas também a perspectiva do fotógrafo, as escolhas editoriais do jornal e os interesses políticos em jogo. Cabe ao professor evidenciar essas camadas interpretativas, auxiliando os alunos a perceberem que a imagem é resultado de múltiplas influências e, portanto, não deve ser analisada de forma isolada ou superficial.

Além da contextualização, é fundamental que o professor incentive a comparação das imagens com outras fontes históricas, como documentos escritos, depoimentos orais, registros arqueológicos e outras representações visuais. A prática do cruzamento de fontes, como destaca Lima (2008), possibilita uma leitura mais ampla, precisa e crítica dos acontecimentos, impedindo que uma única fonte seja tomada como absoluta. Essa abordagem não apenas diversifica o repertório documental dos estudantes, mas também evidencia que a História é uma ciência interpretativa, construída a partir de diferentes perspectivas e materiais. A comparação entre fontes também estimula o aluno a perceber contradições, estabelecer relações, formular hipóteses e questionar versões simplistas ou unilaterais do passado.

Outra dimensão importante da mediação docente diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de análise visual. Muitas vezes, os alunos observam uma imagem de maneira rápida, sem se atentar aos detalhes que podem revelar significados profundos. Cabe ao professor ensinar técnicas de leitura visual que favoreçam uma observação minuciosa e criteriosa: identificar cores predominantes, expressões faciais, gestos, disposição dos elementos, símbolos religiosos ou políticos, composição do ambiente, uso da luz e da sombra, entre outros aspectos. Como enfatiza Ferraro (2014), cada detalhe presente em uma imagem pode indicar intenções do autor e revelar aspectos culturais e simbólicos que não são imediatamente perceptíveis. Assim, ao desenvolver a sensibilidade visual dos alunos, o professor contribui para uma formação histórica mais completa, que articula percepção estética, análise crítica e contextualização.

É igualmente importante destacar que a interpretação de uma imagem não é universal ou fixa; ela varia conforme a bagagem cultural, as experiências e o repertório de cada observador. Como afirma Harris (2003), a leitura das imagens está sempre sujeita a múltiplos olhares e narrativas, dado que o passado não é recuperado em sua totalidade, mas reconstruído a partir dos significados que atribuímos às fontes. Reconhecer a diversidade de interpretações é essencial para que os alunos compreendam que a História é um campo plural, no qual diferentes vozes e perspectivas convivem e se confrontam. O professor, ao mediar esse processo, deve estimular debates que valorizem pontos de vista distintos, promovendo o diálogo e o respeito à diversidade de interpretações.

A mediação do professor também deve considerar o uso ético das imagens. Em um mundo marcado pela circulação massiva de fotografias, vídeos e conteúdos digitais, é fundamental orientar os alunos quanto aos limites da interpretação e ao cuidado necessário no uso de imagens sensíveis ou que retratam situações de violência, sofrimento ou vulnerabilidade. Trabalhar com imagens exige responsabilidade e sensibilidade, evitando reforçar estereótipos ou reproduzir preconceitos. O professor deve, portanto, escolher cuidadosamente os materiais utilizados e promover discussões que estimulem o olhar crítico e empático dos estudantes.

Outro ponto relevante é a necessidade de integrar a análise das imagens às competências e habilidades previstas nos documentos curriculares, como a BNCC. A leitura e interpretação de diferentes linguagens, incluindo a visual, é uma habilidade central para o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico. Assim, ao utilizar imagens como fontes, o professor contribui não apenas para o aprendizado específico da disciplina de História, mas também para a formação integral do estudante, capaz de interpretar o mundo contemporâneo com autonomia e responsabilidade.

Por fim, é importante ressaltar que o papel do professor como mediador não implica a transmissão de interpretações prontas, mas a construção de um ambiente de investigação compartilhada. O docente atua como orientador, instigando perguntas, problematizando respostas, sugerindo comparações e ampliando o repertório dos alunos. Nessa perspectiva, o professor não detém a única leitura possível da imagem; ele conduz o processo de análise, permitindo que os alunos descubram, por si mesmos, significados, relações e possibilidades interpretativas.

Em síntese, o professor é peça fundamental no trabalho com imagens no ensino de História. Sua mediação crítica, reflexiva e contextualizada amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece o desenvolvimento do pensamento histórico e contribui para a construção de uma compreensão mais dinâmica, sensível e plural do passado. Ao incorporar as imagens como fontes documentais de forma consciente e intencional, o docente fortalece práticas pedagógicas que valorizam a investigação, o diálogo e a autonomia intelectual dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Embora o uso de imagens no ensino de História apresente potencial significativo para enriquecer o processo de aprendizagem, sua implementação prática ainda enfrenta desafios consideráveis. Entre os principais entraves estão a ausência de formação adequada dos professores, o uso superficial das imagens apenas como elementos ilustrativos e a escassez de materiais didáticos que favoreçam uma abordagem crítica e contextualizada.

A falta de preparo específico leva muitos docentes a utilizarem imagens de maneira acrítica, limitando sua função a um recurso decorativo que apenas reforça conteúdos previamente abordados de forma textual. Como destaca Vasconcelos (2015), é essencial que o professor vá além da estética da

imagem e incentive a reflexão crítica sobre o contexto de produção, os interesses envolvidos e as intenções comunicativas presentes na representação visual. Para isso, é necessário reconhecer o caráter histórico, ideológico e simbólico das imagens enquanto construções sociais.

Superar tais obstáculos exige investimentos contínuos em formação docente, tanto inicial quanto continuada, que priorizem o desenvolvimento de competências voltadas à análise de fontes visuais. Como propõem Bittencourt (2011) e Fonseca (2009), é fundamental que o professor de História seja capacitado a trabalhar com múltiplas linguagens e a construir estratégias metodológicas que permitam ao aluno interpretar, comparar e contextualizar imagens no âmbito dos processos históricos.

Além disso, é preciso repensar o planejamento pedagógico, integrando atividades que envolvam a leitura crítica de fotografias, gravuras, mapas, pinturas, charges e demais recursos visuais. Essas práticas não apenas estimulam o pensamento histórico, mas também contribuem para a formação de estudantes mais críticos, capazes de reconhecer que as imagens não são espelhos do real, mas representações impregnadas de significados.

Dessa forma, as possibilidades pedagógicas do uso de imagens no ensino de História são amplas, desde que acompanhadas de metodologias que valorizem a investigação, a problematização e a contextualização. A superação dos desafios depende de uma mudança de postura por parte dos educadores, da valorização da imagem como fonte legítima de conhecimento e da adoção de práticas educativas comprometidas com uma formação cidadã, crítica e sensível às múltiplas formas de narrar o passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem, quando explorada de maneira consciente, planejada e rigorosamente contextualizada, revela-se uma ferramenta pedagógica de grande potencial no ensino de História. Ao ultrapassar a função meramente ilustrativa e assumir o papel de fonte documental, a imagem possibilita aos estudantes uma aproximação mais rica, sensível e crítica dos acontecimentos históricos. Essa abordagem visual estimula habilidades fundamentais para o letramento histórico, tais como a observação analítica, a interpretação crítica e a capacidade de relacionar diferentes temporalidades, discursos e perspectivas.

O presente estudo evidenciou que o uso de imagens no ensino de História exige intencionalidade pedagógica e sólida fundamentação teórica. É necessário que o professor compreenda que toda imagem é uma construção social, permeada por escolhas, interesses e modos específicos de ver e representar o mundo. Nesse sentido, cabe ao docente promover um trabalho

que desenvolva o olhar crítico dos estudantes, incentivando-os a questionar não apenas o conteúdo representado, mas também quem produziu a imagem, em qual contexto histórico e com quais objetivos. Esse exercício favorece a formação de alunos capazes de compreender a complexidade dos processos históricos e de reconhecer que a História é construída a partir de diferentes narrativas e interpretações.

Além disso, o uso de imagens permite dialogar com diferentes fontes, linguagens e metodologias, ampliando as possibilidades de aprendizagem e tornando o ensino mais dinâmico, sensível e significativo. Quando associada a documentos escritos, relatos orais, mapas, filmes e outros registros, a imagem enriquece o processo investigativo e possibilita uma compreensão mais abrangente do passado. Essa articulação entre diferentes tipos de fontes estimula o aluno a pensar historicamente, estabelecendo relações, identificando permanências e rupturas e compreendendo que a leitura do passado é sempre fragmentada, plural e em constante construção.

As considerações finais também ressaltam a importância do papel do professor como mediador desse processo. A mediação docente fundamentada, crítica e reflexiva é indispensável para evitar leituras superficiais ou interpretações equivocadas. É por meio da orientação do professor que os estudantes aprendem a observar detalhes, interpretar símbolos, compreender intencionalidades e problematizar narrativas. Quando assumem esse papel, os professores contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de analisar o mundo que os cerca com autonomia e responsabilidade.

Por fim, conclui-se que o uso de imagens no ensino de História, quando realizado de maneira estruturada e fundamentada, favorece a construção de saberes significativos e amplia o repertório cultural dos estudantes. As imagens abrem caminhos para novas interpretações, despertam curiosidade, estimulam o diálogo entre passado e presente e reforçam a ideia de que conhecer a História é compreender múltiplas dimensões da vida humana. Assim, o trabalho com imagens deve ser valorizado e incorporado às práticas pedagógicas como um recurso essencial para ampliar horizontes, enriquecer experiências e transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais crítica, plural e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. **A imagem e o olhar histórico**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Ensinar História e a formação do professor: práticas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, Aline. **O ensino da História e a imagem: possibilidades e desafios**. São Paulo: Saraiva, 2014.

HARRIS, David. **A história nas imagens: uma introdução à iconografia histórica**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Marilda de Lima. **A história contada pelas imagens: o uso das fontes visuais no ensino de História**. São Paulo: FTD, 2008.

VASCONCELOS, José. **Imagens e história: a construção de sentidos e significados no ensino de História**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2015.

VASCONCELOS, Maria Célia Marcondes de. **Imagens no ensino de História: possibilidades de leitura crítica e interdisciplinar**. In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015. p. 145–164.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA



EDUCATIONAL INTERVENTION AS A STRATEGY FOR IMPROVING LEARNING IN BASIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

MARIANA GABRIELLE ARRUDA CASCAPERA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI – Centro Universitário Único (2019); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF CEU Meninos

RESUMO

O artigo intitulado A Intervenção Pedagógica como Estratégia de Melhoria da Aprendizagem na Educação Básica de Crianças com Deficiência discute a importância de planejar ações pedagógicas a partir de diagnósticos reais, visando promover a equidade e a inclusão escolar. Com base em autores como Luckesi, Perrenoud, Mantoan, Vygotsky, Oliveira e Zabala, o texto enfatiza que a avaliação deve considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento e respeitar os modos e tempos de aprendizagem de cada estudante. Destaca a relevância da escuta ativa, do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do planejamento coletivo como instrumentos fundamentais para garantir avanços na aprendizagem. Conclui que a formação continuada dos professores e a construção de práticas acessíveis são essenciais para o fortalecimento de uma educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção pedagógica; Inclusão; Avaliação diagnóstica; Educação básica; Crianças com deficiência.

ABSTRACT

The article entitled Pedagogical Intervention as a Strategy for Improving Learning in Basic Education for Children with Disabilities discusses the importance of planning pedagogical actions based on real

diagnoses, with a view to promoting equity and inclusion in schools. Based on authors such as Luckesi, Perrenoud, Mantoan, Vygotsky, Oliveira, and Zabala, the text emphasizes that assessment should consider the different dimensions of development and respect each student's learning styles and pace. It highlights the relevance of active listening, the Individual Development Plan (IDP), and collective planning as fundamental tools for ensuring progress in learning. It concludes that continuing teacher training and the development of accessible practices are essential for strengthening inclusive education.

KEYWORDS: Pedagogical intervention; Inclusion; Diagnostic assessment; Basic education; Children with disabilities.

INTRODUÇÃO

A qualidade da aprendizagem na educação básica é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares, especialmente no que se refere à inclusão efetiva de crianças com deficiência. Apesar dos avanços nas políticas públicas e dos esforços de educadores e gestores, as avaliações diagnósticas ainda apontam dificuldades significativas no desenvolvimento das competências essenciais desses estudantes, sobretudo nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Diante desse cenário, é fundamental o planejamento de estratégias pedagógicas intencionais, baseadas em dados concretos, que promovam a equidade no ensino e garantam o direito de aprender a todos, respeitando as singularidades de cada criança. A intervenção pedagógica, quando organizada e acompanhada de forma contínua, representa um instrumento importante para a superação de barreiras e para a construção de práticas educativas mais inclusivas.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância das intervenções pedagógicas planejadas a partir de diagnósticos reais da aprendizagem de crianças com deficiência, considerando que o avanço no processo de ensino e aprendizagem depende de ações docentes orientadas por escuta ativa, acompanhamento constante e compromisso com a inclusão.

FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÃO PEDAGÓGICA COMO BASE PARA A INCLUSÃO

A formação dos professores é um pilar essencial para a construção de práticas inclusivas na escola. É por meio dela que o educador amplia sua compreensão sobre diferentes deficiências, desenvolve estratégias variadas de ensino e ganha segurança para lidar com a diversidade em sala de aula. No entanto, ainda é comum que as formações sejam pontuais e desconectadas da realidade cotidiana, dificultando mudanças efetivas nas práticas. Por isso, a formação precisa ser contínua, contextualizada e atenta às experiências reais dos professores, permitindo que eles se reconheçam como protagonistas na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Mais do que aprender novas metodologias, o professor precisa cultivar uma postura investigativa e reflexiva. Schon (1992) já afirmava que o docente é um “profissional reflexivo”, capaz de repensar suas ações e buscar caminhos alternativos diante dos desafios. Essa atitude é especialmente importante na inclusão, onde cada situação exige sensibilidade, análise cuidadosa e criatividade. Ao refletir sobre o que funcionou, o que precisa ser ajustado e o que deve ser reconstruído, o educador fortalece sua prática e contribui para uma cultura escolar mais acolhedora e flexível.

A formação em serviço, aliada ao trabalho colaborativo, tem se mostrado muito eficaz. Quando professores, gestores e profissionais de apoio compartilham saberes e desafios, criam-se espaços de confiança e aprendizagem coletiva. Essa troca constante permite que o conhecimento circule, que as incertezas sejam acolhidas e que soluções surjam de forma conjunta. A inclusão, portanto, não se constrói apenas com políticas ou recursos, mas com pessoas dispostas a aprender, ouvir e reinventar sua prática todos os dias.

A reflexão pedagógica deve caminhar lado a lado com a análise de dados e evidências de aprendizagem, permitindo que o docente identifique avanços e dificuldades de cada estudante. Observando desempenho, engajamento e interações em sala, o professor consegue ajustar estratégias, diversificar recursos e personalizar o ensino, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Essa prática contínua transforma a inclusão em um processo dinâmico e intencional, em que cada decisão é guiada pelo compromisso com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

AValiação diagnóstica: UM OLHAR ÉTICO E INCLUSIVO SOBRE A APRENDIZAGEM

A avaliação diagnóstica é um dos pilares da prática pedagógica reflexiva e inclusiva. Para Luckesi (2011), avaliar é um ato ético e político que exige sensibilidade, escuta e atenção à realidade de cada estudante. No caso das crianças com deficiência, esse processo precisa considerar diferentes dimensões do desenvolvimento: cognitiva, emocional, comunicativa, social e motora, rompendo com modelos padronizados e excludentes. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância de observar as aprendizagens essenciais de forma ampla, valorizando o desenvolvimento integral e o protagonismo dos estudantes.

Quando compreendida dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e passa a orientar o trabalho do professor. Ela permite conhecer melhor cada estudante, identificar seus pontos fortes e desafios, e planejar ações pedagógicas que respeitem seus modos e ritmos de aprendizagem. Dessa maneira, torna-se uma ferramenta indispensável para tornar a aprendizagem mais significativa e garantir o direito de todos a uma educação de qualidade.

Realizada de forma sistemática e colaborativa, envolvendo professores, equipe gestora, famílias e profissionais de apoio, a avaliação constrói caminhos mais justos e eficazes para a aprendizagem. Ela fortalece uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

A avaliação diagnóstica deve ser contínua e formativa, acompanhando o percurso de aprendizagem ao longo do tempo. Ao registrar progressos, dificuldades e estratégias que funcionam em contextos específicos, o professor consegue ajustar sua prática de maneira mais precisa e sensível às necessidades individuais. Esse olhar constante e ético transforma a avaliação em um instrumento de apoio, promovendo a autonomia dos estudantes, valorizando suas conquistas e fortalecendo a cultura de inclusão na escola.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ESCUTA ATIVA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

A diferenciação pedagógica é essencial para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência. Perrenoud (1999) destaca que “ensinar de forma diferenciada é buscar o equilíbrio entre as necessidades individuais e os objetivos comuns de aprendizagem, garantindo a todos a oportunidade de progredir”. Essa perspectiva exige que os professores utilizem estratégias variadas, materiais adaptados, recursos de acessibilidade e uma mediação cuidadosa, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, a inclusão vai além do planejamento de atividades adaptadas. É necessário cultivar uma postura de escuta ativa, que permita reconhecer cada criança como sujeito de direitos, com voz própria e formas únicas de expressão. Oliveira (2002) ressalta que essa prática é central para compreender os estudantes em sua totalidade, observando não apenas o desempenho acadêmico, mas também as dimensões emocionais, sociais e comunicativas do aprendizado. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se torna um instrumento valioso, articulando objetivos curriculares, sociais e funcionais de acordo com as necessidades de cada estudante.

A intervenção pedagógica inclusiva requer também reflexão contínua e colaboração. Zabala (1998) enfatiza a importância do planejamento, da observação e da reavaliação constante, permitindo

que a escola aprenda com seus estudantes e se renove continuamente. Quando professores, gestores e famílias compartilham saberes e desafios, cria-se um ambiente de confiança e aprendizagem coletiva, no qual soluções para os obstáculos surgem de forma conjunta e natural.

A intervenção pedagógica deve se basear em dados e evidências da aprendizagem. Conhecer os progressos, desafios e estratégias que funcionam em contextos específicos permite ao professor ajustar suas práticas com sensibilidade e precisão. Assim, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e se transforma em uma ferramenta de apoio, capaz de valorizar conquistas, promover autonomia e fortalecer a cultura de inclusão na escola.

Em última análise, a prática inclusiva é um processo vivo e em constante evolução. Requer do professor curiosidade, sensibilidade, disposição para experimentar e capacidade de aprender com cada experiência. Ao integrar planejamento, escuta ativa, reflexão e colaboração, a intervenção pedagógica se torna mais do que uma estratégia didática: torna-se um compromisso ético com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, garantindo que cada criança tenha espaço para aprender, crescer e se sentir verdadeiramente incluída.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTERESSE COMUM E CURRÍCULO ACESSÍVEL

A inclusão escolar pressupõe que as atividades propostas sejam significativas e de interesse para todas as crianças, evitando práticas que isolem ou reduzam a participação dos estudantes com deficiência. Beyer (2010) e Mittler (2003) defendem que o currículo acessível é aquele que amplia possibilidades, garantindo a todos os estudantes a participação nas mesmas experiências, ainda que com diferentes formas de mediação. É preciso compreender que adaptar não significa simplificar, mas tornar o conhecimento acessível por múltiplos caminhos visuais, táteis, auditivos e simbólicos. Projetos interdisciplinares, brincadeiras, arte e música são exemplos de práticas que mobilizam o interesse coletivo, promovendo aprendizagem e convivência.

Incluir requer uma mudança de olhar sobre o que se entende por aprendizagem. É fundamental que o professor planeje experiências que despertem a curiosidade, promovam a interação e valorizem as diferentes formas de expressão das crianças. Quando uma atividade é pensada para o grupo, considerando os diversos modos de participação, todos aprendem juntos e se beneficiam das trocas que ocorrem no convívio. O papel do docente, nesse sentido, é o de mediador sensível, que observa, intervém e reorganiza o percurso conforme as necessidades que emergem no cotidiano da sala de aula.

Além disso, um currículo acessível não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes ricos em estímulos, com diferentes linguagens e materiais que convidem à exploração. A utilização de recursos visuais, tecnológicos e concretos amplia as possibilidades de compreensão e favorece a autonomia dos estudantes. O desafio está em garantir que cada criança encontre sentido nas propostas, sinta-se pertencente ao grupo e reconheça suas próprias conquistas como parte do processo coletivo de aprender.

O ACOLHIMENTO E A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

O acolhimento às famílias é parte essencial da inclusão escolar. Carvalho (2008) destaca que o envolvimento familiar é fator determinante para o sucesso do processo de escolarização, especialmente de crianças com deficiência. É na escuta e no diálogo que a escola compreende a história, as potencialidades e os desafios de cada estudante, fortalecendo vínculos de confiança. Reuniões, rodas de conversa e devolutivas individualizadas são estratégias que promovem essa parceria, reconhecendo a família como protagonista na construção de percursos inclusivos.

Acolher vai além da recepção inicial. Ele se constrói diariamente nas pequenas ações de escuta, respeito e corresponsabilidade. Quando a escola reconhece as famílias como parceiras, abre

espaço para que elas participem ativamente das decisões e compreendam melhor o percurso de aprendizagem dos filhos. Essa relação de confiança favorece o diálogo sobre expectativas, desafios e possibilidades, permitindo que o processo educativo seja mais coerente com a realidade de cada criança e com as experiências que ela vivencia fora do ambiente escolar.

Entretanto, é importante reconhecer que muitas famílias ainda enfrentam barreiras emocionais, sociais e institucionais que dificultam sua participação efetiva na escola. O desconhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência, o medo do preconceito e as marcas de exclusão vividas anteriormente podem gerar insegurança e resistência. Cabe à equipe escolar adotar uma postura acolhedora e propositiva, capaz de oferecer orientações, valorizar os avanços e construir, junto às famílias, uma rede de apoio sólida e afetiva, que sustente o desenvolvimento integral da criança.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços nas políticas públicas e na conscientização social, ainda persistem inúmeros desafios para a efetivação da inclusão escolar. Entre eles, destacam-se a formação docente insuficiente, a falta de recursos pedagógicos acessíveis, o número elevado de estudantes por sala e as barreiras atitudinais que ainda permeiam o ambiente escolar. Mittler (2003) enfatiza que a inclusão só se concretiza quando há mudança cultural na escola, apoiada por políticas institucionais e formação continuada. Nesse contexto, o professor precisa de apoio técnico e emocional, bem como de tempo para refletir sobre suas práticas e planejar ações colaborativas.

Outro desafio recorrente é a distância entre o discurso inclusivo e a prática cotidiana. Muitas vezes, a escola adota um discurso favorável à inclusão, mas mantém estruturas e rotinas que reforçam a exclusão de forma sutil. A falta de planejamento coletivo, o desconhecimento sobre as especificidades das deficiências e a ausência de espaços para troca entre professores limitam a construção de estratégias eficazes. Para que a inclusão aconteça de fato, é preciso que a escola se torne um espaço de reflexão, em que o erro seja visto como parte do processo e o diálogo entre os profissionais seja constante e formativo.

Por outro lado, há inúmeras possibilidades de avanço quando a comunidade escolar se compromete de maneira colaborativa. Experiências de formação continuada, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias assistivas têm demonstrado resultados positivos na ampliação das oportunidades de aprendizagem. Quando o professor se sente apoiado, reconhecido e inserido em uma rede de cooperação, ele tende a experimentar novas metodologias e a construir práticas mais criativas e sensíveis. Assim, a inclusão deixa de ser uma tarefa isolada e passa a ser um compromisso coletivo, capaz de transformar a cultura escolar e fortalecer o sentido social da educação.

MEDIAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS INCLUSIVOS

A mediação docente ocupa um papel essencial no processo de inclusão escolar. É o professor quem dá sentido às experiências, conecta o conhecimento à realidade dos alunos e traduz o currículo em vivências possíveis. Ao observar, escutar e interpretar as necessidades de cada criança, o docente transforma o cotidiano em um espaço de aprendizagem significativa. Essa presença sensível e atenta permite que todos se sintam parte do grupo, fortalecendo o vínculo com o conhecimento e com a própria escola.

Mais do que ensinar conteúdos, o professor media relações, afetos e descobertas. Em uma sala diversa, a escuta e o olhar cuidadoso são ferramentas que orientam as decisões pedagógicas e ajudam a construir um ambiente de pertencimento. Quando o educador reconhece o ritmo, as potencialidades e os limites de cada criança, ele encontra caminhos que tornam o aprender mais

acessível e prazeroso. A escola, nesse cenário, precisa sustentar essa prática por meio de uma gestão que valorize o trabalho coletivo, o diálogo e o planejamento conjunto.

A intervenção pedagógica, compreendida como parte contínua do processo educativo, nasce da observação diária e do desejo de fazer com que todos avancem. Cada decisão precisa considerar as vivências, os modos de comunicação e as formas de expressão das crianças, respeitando o tempo de cada uma. Essa postura exige compromisso ético, disposição para rever práticas e coragem para criar novas possibilidades. A inclusão, nesse sentido, é construída na ação cotidiana, quando o professor se permite aprender junto com seus alunos e transformar as dificuldades em oportunidades de crescimento.

A mediação e a intervenção ganham força quando se apoiam em redes de colaboração. A parceria entre professores, famílias, gestores e profissionais de apoio amplia o olhar sobre o estudante e possibilita decisões mais assertivas. A escola inclusiva é, acima de tudo, um espaço de encontro e de confiança, onde todos aprendem uns com os outros. Quando há cooperação e escuta verdadeira, a inclusão deixa de ser um ideal distante e se torna uma prática viva, presente nas relações e nas pequenas conquistas de cada dia.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

O uso de tecnologias assistivas tem ampliado as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças com deficiência na educação básica. Quando incorporadas ao cotidiano escolar de forma planejada e consciente, essas ferramentas se tornam mediadoras do conhecimento, favorecendo a autonomia e o engajamento dos estudantes. Pranchas de comunicação, leitores de tela, materiais táteis e softwares educativos são exemplos de recursos que permitem diferentes caminhos de acesso ao currículo, respeitando os modos de aprender e de se expressar de cada criança.

Mais do que dominar o funcionamento técnico desses instrumentos, o professor precisa compreender o sentido pedagógico que eles assumem na prática diária. A tecnologia só cumpre sua função quando é utilizada com intencionalidade e sensibilidade, servindo ao propósito de ensinar e incluir. A escolha do recurso deve partir do olhar atento do docente sobre a turma, das observações sobre como cada estudante interage, comunica-se e constrói conhecimento. Dessa forma, a intervenção pedagógica vai além da utilização de ferramentas, ela se transforma em uma ação significativa que amplia possibilidades e fortalece o protagonismo dos alunos.

Os recursos pedagógicos inclusivos também podem nascer da criatividade e da adaptação. Materiais simples do cotidiano, como tampinhas, letras móveis, figuras e jogos, quando utilizados com intencionalidade, ganham novos sentidos e despertam diferentes formas de aprendizagem. Esses elementos contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da sensibilidade, tornando o ambiente escolar mais participativo e acessível. Quando a escola entende que o recurso não é um fim em si mesmo, mas um meio de promover experiências ricas e inclusivas, o ato de ensinar se torna mais humano e próximo da realidade de cada criança.

Para que o uso das tecnologias assistivas tenha impacto real, é indispensável que esteja articulado à formação continuada dos professores e ao apoio da gestão escolar. O domínio técnico precisa caminhar junto com a reflexão pedagógica, possibilitando o uso consciente e eficaz desses recursos. É nas trocas entre educadores, nas práticas compartilhadas e na análise dos resultados que a escola encontra caminhos para aprimorar suas ações. Assim, a tecnologia deixa de ser um recurso externo e passa a integrar de forma natural a prática pedagógica, tornando-se parte viva do compromisso com a inclusão e com o direito de todos aprenderem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios que ainda atravessam a educação básica, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiência, este estudo reafirma a importância da intervenção pedagógica

como uma estratégia essencial para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento da equidade no ambiente escolar. A inclusão não se concretiza apenas por meio de políticas públicas ou de discursos bem-intencionados, mas na ação cotidiana, nas decisões do professor e na construção coletiva de práticas que acolhem as diferenças e reconhecem as potencialidades de cada estudante.

A intervenção pedagógica, quando pautada em diagnósticos precisos e na escuta sensível, torna-se uma prática transformadora. Ela permite compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, identificar as barreiras que dificultam o aprendizado e propor caminhos que respeitem os tempos e modos de cada criança aprender. Mais do que corrigir falhas, a intervenção busca promover avanços, estimular a autonomia e fortalecer o vínculo entre o aluno, o conhecimento e a escola. Trata-se de uma ação intencional, que exige olhar atento, registro constante e planejamento coerente com a realidade dos estudantes.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso ético, político e afetivo. É necessário que o professor se reconheça como sujeito ativo desse processo, capaz de ressignificar práticas e romper com modelos engessados de ensino. A formação docente, nesse contexto, não pode ser episódica, mas contínua, colaborativa e voltada à reflexão sobre a própria prática. O diálogo entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio é o alicerce que sustenta uma educação que se adapta, aprende e se renova a partir das necessidades dos seus alunos.

A escola inclusiva é, por essência, um espaço de encontros. Nela, o conhecimento se constrói de maneira compartilhada, o erro é compreendido como parte do percurso e as conquistas são celebradas coletivamente. Quando o professor se coloca em posição de escuta e experimentação, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e transforma o cotidiano escolar em um território de pertencimento. O currículo, nesse cenário, deixa de ser um documento fixo para se tornar um campo aberto de experiências, onde o planejamento é continuamente revisto à luz das vivências e descobertas das crianças.

É também fundamental reconhecer o papel das tecnologias assistivas e dos recursos pedagógicos inclusivos como instrumentos que potencializam a aprendizagem e ampliam o acesso ao conhecimento. No entanto, tais recursos só ganham sentido quando utilizados com intencionalidade pedagógica e integrados à prática docente de forma crítica e sensível. A tecnologia, quando a serviço da inclusão, não substitui o olhar humano, mas o fortalece, oferecendo novas formas de comunicação e expressão para os estudantes com deficiência.

Avançar em direção a uma educação inclusiva requer coragem institucional para transformar estruturas, repensar tempos e espaços, e promover uma cultura escolar baseada na cooperação e no respeito. Significa compreender que a diferença não é obstáculo, mas potência; que a diversidade não fragmenta, mas enriquece; e que o papel da escola é justamente criar condições para que todos possam aprender, cada um a seu modo, no tempo que lhes é possível.

Assim, reafirma-se que a intervenção pedagógica é um ato de compromisso com a aprendizagem e com a dignidade humana. É na prática sensível e planejada, sustentada pela reflexão e pela escuta, que a escola se torna realmente inclusiva. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de transformar olhares, reconstruir caminhos e reconhecer em cada criança a capacidade de aprender, ensinar e inspirar. Promover a inclusão, portanto, é promover humanidade, e esse deve ser o maior propósito da educação.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 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.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 1999.

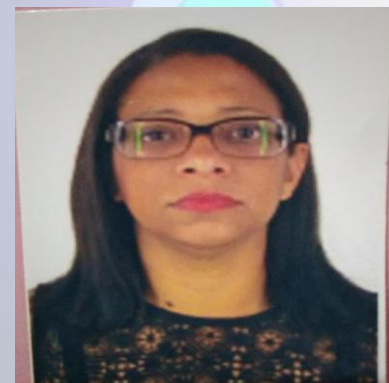
SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

INCLUSION AND DIVERSITY IN EDUCATION



MARILENE DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Guarulhos (2007); Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade São Luís (2021); Professora de Educação Infantil – no CEI Soledad Barret Viedma.

RESUMO

A presente pesquisa examinou o papel das políticas públicas brasileiras, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e as legislações internacionais que garantem o acesso à participação e à matrícula desses estudantes no ensino regular. Este artigo enfatizou que práticas pedagógicas inclusivas exigem ações conjuntas, que sejam éticas, permeadas pela escuta atenta e revisões constantes do percurso traçado. Conclui-se que a inclusão e a valorização da diversidade constituem pilares para transformar a escola em um ambiente de respeito às diferenças, de convivência plural e de garantia dos direitos humanos a todos os educandos.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Educação.

ABSTRACT

This research examined the role of Brazilian public policies, including the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, and international legislation that guarantees access to participation and enrollment of these students in regular education. This article emphasized that inclusive pedagogical practices require joint actions that are ethical, permeated by attentive listening and constant revisions of the path taken. It concludes that inclusion and the valuing

of diversity constitute pillars for transforming the school into an environment of respect for differences, plural coexistence, and the guarantee of human rights for all students.

Keywords: Inclusion; Diversity; Education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem voltado seu olhar para a importância da inclusão escolar a fim de que o modelo de ensino segregador seja definitivamente substituído por práticas que valorizam a convivência entre todos os estudantes. Essa forma de pensar, entre outras legislações, tem base na Declaração de Salamanca (1994), que defende uma escola acessível, sem atitudes discriminatórias e acolhedora das diferenças humanas.

Nesse sentido, a Educação Especial surgiu para apoiar o processo inclusivo na Educação Básica, sem um roteiro homogêneo, mas de modo flexível e adaptável à realidade de cada unidade educacional, tendo como apoio as produções acadêmicas, pois:

As Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, em especial no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (Unesco, 1994, art. 46).

Isso é importante porque elas contribuem com a produção de materiais acadêmicos que favorecem a compreensão da historicidade acerca das pessoas com deficiência, a qual foi constituída por preconceitos e exclusão, além de marcar os sujeitos como pessoas doentes, sendo ofertado a eles o atendimento médico e terapêutico, não os permitindo vivenciar a escolarização (Mendes, 2010).

Com esse cenário, a educação formal era desnecessária, pois as pessoas com deficiência eram percebidas como incapazes de adquirirem conhecimentos escolares, causando estranheza quando acessavam os espaços educacionais e receio por parte dos professores em relação aos meios como proceder com as particularidades desses estudantes (Khater; Souza, 2018).

Buscando na história da Educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiências, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. [...] Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas e exploradas (Mazzotta, 2005, p. 17).

Entretanto, com o passar do tempo, a sociedade e os paradigmas foram se modificando e a pessoa com deficiência, assim como suas demandas, foi considerada responsabilidade estatal e social, impactando diferentes lugares, entre eles o território brasileiro.

A Educação Especial no Brasil iniciou com a concepção da integração, permanecendo nas escolas regulares somente os educandos com deficiência que se adaptavam a esse meio e, os que não se adequavam às salas comuns eram realocados em instituições especializadas (Souza; Santos, 2021).

Mesmo que, inicialmente o Brasil apresentou uma postura de integração relacionada aos estudantes com deficiência, diversas conquistas aconteceram no campo político com algumas legislações assegurando direitos aos estudantes com deficiência, se opondo à ideia da integração, surgindo a concepção inclusiva na qual todos os estudantes poderiam entrar e permanecer nos lócus escolares

Essa forma de pensar entrelaça os conceitos da diversidade e da inclusão como marco para combater a discriminação e o preconceito, fortalecendo a democracia, proporcionando a convivência coletiva, o desenvolvimento individual e a formação plena do discente para que ele se torne um cidadão crítico e capaz de intervir no meio ao qual é pertencente (Souza; Santos, 2021).

No contexto citado, a diversidade e a inclusão são pilares para a construção de uma educação igualitária, com a escola sendo um espaço que celebra as diferenças humanas, tendo os docentes com uma formação eficiente, políticas fortificadas e práticas pedagógicas humanizadas.

Seguindo as proposições até o momento apresentadas e considerando que a diversidade e a inclusão são temas centrais nas discussões contemporâneas acerca do papel da escola na formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos às diferenças humanas, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os conceitos e práticas relacionadas à diversidade e à inclusão no contexto educacional.

Quanto aos objetivos específicos, busca-se: identificar as principais abordagens teóricas acerca do tema, compreender os desafios enfrentados pelos profissionais do magistério, percebendo as estratégias pedagógicas que promovam uma convivência inclusiva.

A justificativa para esta pesquisa está na necessidade de promover uma educação que ultrapasse a simples presença física do educando Público da Educação Especial ou pertencentes a grupos minoritários, ampliando a compreensão de que a inclusão é um processo contínuo que envolve os diferentes setores sociais.

A problematização para este estudo consiste na seguinte pergunta: De que forma as práticas pedagógicas e as políticas educacionais podem contribuir com construção de uma educação inclusiva e respeitosa à diversidade? No intuito de embasar o artigo teoricamente, ele foi elaborado a partir da análise de publicações acadêmicas e institucionais que tratam da temática, buscando uma reflexão crítica em relação ao assunto.

Dessa maneira, compreender a inclusão e a diversidade no âmbito educacional é reconhecer que a escola deve ser um espaço de transformação social, capaz de acolher as diferenças e valorizar as singularidades de cada estudante.

Assim, o debate dessa temática embasa o repensar de práticas, a desconstrução de preconceitos e o fortalecimento da formação docente, de modo que o ambiente escolar se consolide como um espaço educacional para todos os educandos.

A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A educação como uma prática social, amplia os conhecimentos e envolve o encontro com as diferenças e com a diversidade humana, assumindo um compromisso com a liberdade e com a conscientização de um ensino regular voltado para todos.

Por isso, a inclusão escolar é marcada por leis que amparam essa ação na escola comum e, visto que as legislações são instrumentos que buscam garantir a efetivação desse direito, elas colocam o sistema brasileiro de educação numa posição em que precisa encontrar meios de se acolher as especificidades dos educandos, dando-lhes condições de aprendizagens equânimes e qualificadas.

Logo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidencia quem são os principais estudantes que necessitam de apoio e condições adequadas a fim de que consigam construir e ampliar conhecimentos, afirmando que esses sujeitos são os que apresentam “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58).

Essa normativa traz, que tais estudantes, devem estar preferencialmente matriculados na rede regular de ensino, sendo ofertado a eles serviços como o Atendimento Educacional Especializado que deve considerar as particularidades desse grupo (Brasil, 1996). Para isso, é preciso compromisso político, social e educacional, capacitando professores, tornando os ambientes e currículos escolares acessíveis, além de exterminar a cultura segregacionista existente na escola.

Nessa perspectiva, compreende-se a inclusão como um

“[...] processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018, art. 1º).

O conceito anteriormente citado dialoga com a ideia de que o respeito e a valorização de si e do outro conforme sua composição corporal, sensorial, cognitiva e afetiva, corrobora com o direito que se tem de “[...] ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários [...]” (Brasil, 1990, art.16), como as instituições de ensino que geram saberes acadêmicos a serem reelaborados na coletividade.

Posto isso, há de se ter atenção nos ajustes a serem realizados pela escola com o intuito de que não se repita a ideia da integração nesse ambiente, fazendo com que o estudante se adapte sem flexibilização dos diferentes elementos que constituem o ato de educar, sendo esse fato, ainda, um grande desafio a toda comunidade escolar.

É pela percepção que tais atitudes não cabem mais no campo educacional que

A educação inclusiva aponta para uma possibilidade legal de educação para todos, isto é a educação que visa reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos.

Desta forma buscamos o ideal de uma escola inclusiva que possa transformar não apenas a estrutura física, mas aspectos subjetivos como as atitudes e a mentalidade dos educadores e de todos os atores da comunidade escolar, para aprender a lidar com as diferenças (Khater; Souza, 2018, p. 33).

Contudo, não se tem como promover a inclusão desconsiderando que o ser humano é diverso e que essa característica é inerente à sua condição de homem, pois cada sujeito carrega consigo sua cultura, que abrange a história, saberes e modos do meio em que ele vive.

Isso faz com que o ambiente escolar tenha experiências plurais e passe a reconhecer que as diferenças não são empecilhos para que todos aprendam juntos, percebendo que a escola tem plena condições de proporcionar vivências múltiplas, transformando o cotidiano e gerando a ampliação do conhecimento de outras formas de se conviver (Khater; Souza, 2018).

Com essa percepção, educandos Público da Educação Especial são beneficiados ao adentrarem na escola regular que combate à exclusão e promove a igualdade, ajustando-se às necessidades desse grupo, compreendendo que ao considerar a diversidade, as práticas pedagógicas são revisitadas, assim como as relações, as observações e a escuta atenta que ocorrem nesse locus.

Em um cenário como esse há o acolhimento e uma crença acerca da potencialidade de todos, com a diversidade tornando-se um princípio educativo e a inclusão passando a ser vista como um direito social, longe da concepção de concessão, assistencialismo e preconceito, modo que, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram vistas (Mendes, 2010).

Entretando, embora falar de diversidade seja um tema que leva o pensamento ao Público da Educação Especial, esse assunto abrange outros corpos, tais como aqueles que perpassam pelas questões étnico-raciais, religiosas, de gênero e de orientação sexual, exigindo reflexão dos mais variados setores sociais acerca do quanto a escola pode promover respeito às diferentes formas de existência.

Assim a educação inclusiva e a que abarca a diversidade consolida uma trajetória para a transformação dos modos de agir, contribuindo para a formação cidadã crítica e consciente quanto ao seu papel no combate à desvalorização e subalternidade de determinados sujeitos.

Mesmo com avanços legais e de paradigmas, diferentes desafios são apontados a fim que se consolide a inclusão escolar e a presença da diversidade nas salas de aula comum, por esse motivo

A Educação ainda parece ser a melhor forma de inclusão e rompimento de preconceitos e superação de barreiras, não só para as pessoas com algum tipo de deficiência, mas para todas as pessoas de uma forma geral. Até mesmo para os educadores que precisam trabalhar valores humanos desde o início da vida escolar das crianças (Khater; Souza, 2018, p. 31).

Dessa forma, a educação como uma ação inclusiva e acolhedora das características humanas, deve estar presente em todas as etapas da Educação Básica versando pelos pressupostos que colocam todos como iguais em seus direitos, exigindo das instituições educativas a consolidação de práticas pedagógicas “[...] em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade [...]” (São Paulo, 2019, p. 33).

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Formar cidadãos críticos, capazes de viver em sociedade, atuar no mercado de trabalho e intervir no meio em que vivem é função da educação que precisa estar presente evidenciando a necessidade de uma aprendizagem que promova o respeito à diversidade e à conquista da igualdade de oportunidades.

A construção de uma escola inclusiva constitui um dos desafios da educação contemporânea e, mesmo havendo avanços legais e teóricos, as práticas pedagógicas ainda revelam barreiras estruturais e culturais que dificultam a participação plena de todos os educandos.

Por isso é importante ter como base documentos orientadores para promover a educação inclusiva, como a Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar para o aluno e suas singularidades. Ela amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos. Sendo assim, dialoga com os princípios do desenho Universal para a aprendizagem (DUA), que são: Proporcionar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido e manter a motivação e permanência dos estudantes (Ferraresi, p. 10, 2017).

Isso porque práticas pedagógicas inclusivas demandam ações integradas, formação docente contínua e transformações da cultura escolar, além de exigir estratégias para fortalecer políticas e ações que promovam a equidade e a participação dos estudantes no contexto educacional (Oliveira et. al, 2024).

No que se refere aos desafios, pode-se observar empecilhos para efetivar a inclusão nas escolas comuns, tais como: a ausência de materiais adaptados, de acessibilidade nos espaços e a falta de profissionais qualificados que apoiem o processo inclusivo (Oliveira et. al, 2024).

Mais um fator a ser citado é a sobrecarga dos professores que lidam com turmas numerosas, falta de orientação técnica e dificuldade de implementação de políticas inclusivas de forma consistente, exigindo investimentos, planejamento e fortalecimento da gestão e comunidade escolar.

Ainda no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, essas apontam para o professor e o estudante serem os centros do processo de uma educação para todos, visto que a diversidade se entrelaça entre esses dois atores, os quais devem ter formação integral e voltada para o respeito das diferenças humanas (Santos, 2023).

É desse modo que, a educação inclusiva apoia a presença e a participação efetiva dos estudantes com deficiência matriculados nas salas comuns “[...] proporcionando a eles aprendizados necessários a seu desenvolvimento enquanto cidadãos que têm sonhos, e objetivos futuros” (Santos, 2023, p. 6).

Seguindo essa linha de pensamento, incluir significa interagir, participar e ter disponível materiais que possibilite aos alunos Público da Educação Especial ultrapassar barreiras e conseguir êxito nos afazeres das atividades escolares (Santos, 2023), visto que ao superar os obstáculos ele conquista autonomia e a consciência de sua potencialidade como sujeito.

Sendo assim, para viabilizar as aprendizagens dos sujeitos com especificidades na corporeidade, no cognitivo, no aspecto socioemocional, entre outros,

É necessário flexibilizar o currículo, adaptando-o às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de aprendizagem destes alunos. Preservar a diversidade no contexto escolar representa uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais, com ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, incentivando uma pedagogia humanizadora que desenvolve capacidades interpessoais. A educação inclusiva é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos professores são fundamentais a este processo (Garofalo, p. 3, 2018).

Esses ajustes curriculares são relevantes à medida que consideram as necessidades de cada educando, sendo ferramentas que garantem o ensino, o desenvolvimento integral, a formação contínua reflexiva, dialógica e humana dos estudantes e de toda a comunidade escolar, contribuindo para um fazer pedagógico eficaz.

Com o avanço das discussões acerca dos direitos humanos e do papel social da escola, a inclusão passou a ser compreendida como um processo que envolve toda a comunidade educativa, exigindo mudanças estruturais, curriculares e atitudinais, visto que a exclusão histórica das pessoas

com deficiência deixou uma cultura de segregação que ainda influencia o modo como o Público da Educação Especial é percebido e acolhido nas escolas comuns (Mazzotta, 2005; Mendes, 2010).

Por isso, a inclusão, ao ser sustentada por documentos legais, reconstrói valores sociais que consideram as diferenças como empecilho para a convivência coletiva e que o ensino regular não é responsável pela garantia de condições e de participação à aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Dessa forma, a efetivação da inclusão depende, entre outros elementos, da formação continuada dos docentes e do apoio institucional, contribuindo para exterminar o preconceito e a insegurança que permeiam o cotidiano escolar quanto à heterogeneidade humana que está na escola.

Nesse processo, as estratégias pedagógicas dialogam com os contextos dos educandos, favorecendo as experiências de aprendizagens significativas, ultrapassando as concepções capacitistas, promovendo o respeito, a escuta atenta e o acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca da inclusão e da diversidade na educação evidencia que a escola contemporânea se encontra diante de uma situação que exige uma postura crítica quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos matriculados nesse território. Essa ação deve ultrapassar a simples transmissão dos conteúdos, assumindo um posicionamento em prol do acolhimento e da garantia dos direitos humanos.

Logo, cabe à gestão escolar, professores, colaboradores, comunidade e responsáveis pelos educandos, o entendimento de que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a participação efetiva a fim de que ocorra o desenvolvimento integral e o sentimento de pertencimento ao território educacional ao qual fazem parte.

Destarte, a escola deve ser o espaço que recebe a diversidade humana, transformando seu cotidiano de forma que os educandos ampliem suas percepções e pensamentos relacionados à heterogeneidade das pessoas com as quais interagem, contribuindo com a preparação de uma sociedade em que se vive de forma plural e pacífica.

Nesse sentido, busca-se por uma educação para todos comprometida com a superação das desigualdades e com a valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar, algo que demanda práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, políticas institucionais que assegurem recursos e acessibilidade.

Assim, conclui-se que a inclusão e a diversidade não são temas que compõem uma simples agenda educacional, mas eles fundamentam a construção de uma escola humanizada, comprometida com uma educação igualitária e equitativa. Então, a escola configura-se como um lócus que rompe com práticas excludentes, consolidando um percurso que valoriza as particularidades dos sujeitos e o percebe em sua inteireza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso: 16 maio 2025.

GAROFALO, Debora. **Os Desafios da Educação Inclusiva**. 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 26 ago. 2025.

FERRARESI, Silva. **As Contribuições da BNCC para uma Educação Inclusiva**. 2017. Disponível em: <https://inclusaonaescola.com.br/as-contribuicoes-da-bncc-para-umaeducacao-inclusiva/> acesso em: 8 out. 2025.

KHATER, Eduardo. SOUZA, Kelen Cristina Silva de. Diversidade x Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco** – Edição nº 10 – Ano: 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf Acesso em: 09 nov. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José Siqueira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%C3%A7%C3%A3o-Especial-Mendes-2010.pdf> Acesso em: 09 nov. 2025.

OLIVEIRA, Alessandra da Silva; PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; GOMES, Rosely Dias de Carvalho; ANDRADE, Daniele Rezende Quinet de; SCHMIDT, Anne Karen Semprebom. Os Desafios da Inclusão Escolar: Caminhos para uma Educação mais Equitativa. **MUST University / Fundación Universitaria Iberoamericana / Facultad Interamericana de Ciencias Sociales**, s.d. 2024 Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11096> Acesso em: 10 nov. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018**. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476> Acesso em 12 out. 2025.

SANTOS, Guilherme Alexandre. **Os Desafios da Educação Inclusiva na Rede Pública de Ensino**. 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575784/1/ARTIGO%20GUILHERME%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20%281%29%20%282%29.pdf> Acesso em: 20 out. 2025.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso: 23 out. 2025.

SOUZA, José Clécio Silva de. SANTOS, Décio Oliveira dos. **Inclusão: Desafios do Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/inclusao-desafios-do-atendimento-educacional-especializado#:~:text=Sob%20essa%20perspectiva%2C%20julgamos%20de%20fundamental%20import%C3%A2ncia,sua%20hist%C3%B3ria%20entendia%20a%20quest%C3%A3o%20da%20defici%C3%Aancia>. Acesso: 10 nov. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Genebra, 1994. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/12006/16/Capitulo%20VII-bibliografia.doc.pdf> Acesso em: 07 nov. 2025.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ANTI-RACIST 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 educação antirracista configura-se como uma prática fundamental para a construção de uma sociedade justa, plural e democrática. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, desafios e perspectivas da educação antirracista no Brasil, destacando o papel da escola, dos educadores e das políticas públicas na desconstrução das desigualdades raciais. A pesquisa evidencia que, embora avanços legais como a Lei nº 10.639/2003 representem conquistas significativas, a efetivação de uma educação antirracista enfrenta desafios relacionados à formação docente, à resistência institucional e à falta de materiais didáticos adequados. Conclui-se que o enfrentamento do racismo requer uma ação pedagógica contínua, crítica e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com a formação de cidadãos conscientes e transformadores da realidade social.

Palavras-chave: Educação antirracista; Racismo estrutural; Diversidade cultural; Formação docente; Igualdade racial.

ABSTRACT

Anti-racist education is a fundamental practice for building a fair, pluralistic, and democratic society. This article aims to analyze the foundations, challenges, and perspectives of anti-racist education in

Brazil, highlighting the role of schools, educators, and public policies in deconstructing racial inequalities. The research shows that, although legal advances such as Law No. 10,639/2003 represent significant achievements, the implementation of anti-racist education faces challenges related to teacher training, institutional resistance, and the lack of adequate teaching materials. It concludes that combating racism requires continuous, critical pedagogical action committed to valuing ethnic and racial diversity and training citizens who are aware of and transform social reality.

Keywords: Anti-racist education; Structural racism; Cultural diversity; Teacher training; Racial equality.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista configura-se como uma das mais urgentes e necessárias pautas da contemporaneidade, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais e raciais, como a brasileira. Desde o período colonial, o racismo estrutural consolidou-se como um mecanismo de exclusão e hierarquização social, afetando o acesso à educação, ao trabalho e à representação política da população negra. Nesse contexto, o espaço escolar tem papel central na desconstrução de estereótipos e na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural do país.

De acordo com Almeida (2019), o racismo estrutural não é um ato isolado ou uma falha moral individual, mas um fenômeno político, econômico e institucional que organiza a sociedade. Dessa forma, não basta que a escola adote uma postura neutra ou simplesmente tolerante; é necessário que ela se posicione ativamente contra as estruturas discriminatórias que sustentam as desigualdades raciais. A educação antirracista, portanto, busca não apenas combater o preconceito, mas transformar o currículo, as práticas pedagógicas e as relações sociais dentro e fora da escola.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica. Essa legislação reconhece a necessidade de recontar a história do Brasil sob uma perspectiva plural, que valorize as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes na formação da identidade nacional. Entretanto, conforme observa Munanga (2005), a implementação da lei ainda enfrenta resistências, falta de preparo docente e escassez de materiais didáticos adequados, o que evidencia a distância entre a legislação e a prática pedagógica.

Nesse sentido, refletir sobre a educação antirracista significa compreender que ela ultrapassa o cumprimento de uma norma legal: trata-se de uma postura ética, política e pedagógica que busca

formar sujeitos críticos, conscientes e engajados na luta contra toda forma de discriminação. Como defende Freire (1996), a educação deve ser um ato de libertação e conscientização, permitindo que o indivíduo reconheça sua condição histórica e atue para transformá-la. Assim, a escola tem o desafio de ser um espaço de resistência e reconstrução de identidades, promovendo a igualdade racial como princípio e prática educativa.

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, desafios e perspectivas da educação antirracista no Brasil, destacando o papel da escola, dos educadores e das políticas públicas na efetivação de uma pedagogia comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade. A partir de uma abordagem bibliográfica e reflexiva, o trabalho propõe-se a discutir de que maneira as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

RACISMO ESTRUTURAL E SUAS MANIFESTAÇÕES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O racismo, no contexto brasileiro, não se manifesta apenas em atitudes individuais de preconceito, mas está enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Silvio Almeida (2019) define o racismo estrutural como um fenômeno que “organiza as instituições e as relações sociais, naturalizando hierarquias raciais e sustentando desigualdades históricas”. Assim, ele não é um desvio, mas parte integrante da lógica de funcionamento da sociedade.

“O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em privilégios para uns e desvantagens para outros” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Nesse sentido, compreender o racismo estrutural é essencial para entender por que as desigualdades raciais persistem, mesmo em um país que se declara miscigenado e democrático. Como afirma Ribeiro (2019), a ideia de “democracia racial” serviu para encobrir as injustiças históricas, mantendo o silêncio sobre o racismo cotidiano e institucional. Segundo a autora, “não basta não ser racista; é necessário ser antirracista” — isto é, atuar ativamente contra os mecanismos que reproduzem o preconceito.

A escola, como espaço social de formação, reflete e reproduz essas mesmas estruturas. Quando o currículo silencia a história africana ou reduz a presença negra a episódios de escravidão, reforça-se uma visão eurocêntrica e excludente da história nacional. Assim, uma educação verdadeiramente emancipadora deve promover o reconhecimento da diversidade cultural e o combate a todas as formas de discriminação.

A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um avanço significativo na luta por uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Tal medida buscou corrigir a invisibilidade histórica da população negra nos espaços escolares.

“A Lei 10.639/2003 é uma conquista dos movimentos sociais negros e um passo importante na direção da construção de uma educação plural, democrática e comprometida com a valorização da identidade negra” (MUNANGA, 2005, p. 40).

Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetivação da lei ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de formação docente e a ausência de materiais didáticos que contemplem adequadamente a temática racial. Djamila Ribeiro (2019) ressalta que as políticas públicas só se tornam eficazes quando são acompanhadas por uma transformação cultural e pedagógica. A autora observa que a educação antirracista exige “um compromisso ético com a desconstrução dos privilégios e com a promoção da equidade racial em todos os níveis de ensino”.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) reforçam a importância de práticas pedagógicas que contemplem o respeito à diversidade e a superação de estereótipos. Tais diretrizes orientam as escolas a desenvolverem ações que valorizem as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional, ampliando o entendimento de identidade, cultura e cidadania.

O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

A escola é um espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo e para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. Conforme Freire (1996), a educação deve ser um ato de libertação, permitindo ao educando compreender e transformar o mundo em que vive. Nesse sentido, a prática pedagógica antirracista deve promover o diálogo, o respeito e a valorização das diferenças.

“Ensinar exige reconhecer que a educação é um ato político, e, como tal, não pode estar isenta de valores, de opções e de compromissos com a transformação da realidade”. (FREIRE, 1996, p. 89).

A abordagem antirracista na educação propõe uma revisão crítica do currículo, da linguagem e das relações interpessoais dentro da escola. Como destaca Munanga (2005), é necessário romper

com a visão eurocêntrica do conhecimento e inserir a cultura afro-brasileira como parte integrante da formação cidadã. Essa mudança exige, sobretudo, a sensibilização e capacitação dos professores, que devem compreender o papel transformador de suas práticas pedagógicas.

Em uma perspectiva freiriana, o educador deve ser um mediador do diálogo entre culturas, reconhecendo a pluralidade como riqueza e não como obstáculo. A escola, portanto, tem o dever de ser um espaço de reconhecimento, acolhimento e reparação histórica, contribuindo para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação antirracista não se resume à inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo, mas à adoção de metodologias que problematizem o racismo e promovam a valorização das identidades negras e indígenas. O ensino precisa dialogar com a realidade dos estudantes e possibilitar o reconhecimento de suas origens e vivências.

Djamila Ribeiro (2019) destaca que o espaço escolar deve ser um ambiente de produção de consciência crítica e de valorização das diferenças como parte essencial da humanidade. Isso significa que a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que articulem o conhecimento científico com as experiências culturais dos alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa e emancipatória.

“Ser antirracista é promover um projeto educativo que desconstrua as hierarquias raciais, reconheça o protagonismo negro e amplie as possibilidades de representatividade” (RIBEIRO, 2019, p. 27).

Entre as práticas pedagógicas eficazes, destacam-se o uso da literatura afro-brasileira e africana, a análise crítica de imagens e representações na mídia, e a realização de projetos interdisciplinares que abordam a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Essas ações permitem que os estudantes desenvolvam empatia, consciência histórica e valorizem a diversidade.

Freire (1996) reforça que o ensino deve ser um ato de amor e coragem, em que o educador se compromete com a libertação do oprimido e com a transformação da realidade. A educação antirracista, nesse sentido, é também uma prática de liberdade, pois possibilita ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e agente de mudança.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A educação antirracista não se resume à inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo, mas à adoção de metodologias que problematizem o racismo e promovam a valorização das identidades negras e indígenas. O ensino precisa dialogar com a realidade dos estudantes e possibilitar o reconhecimento de suas origens e vivências.

Djamila Ribeiro (2019) destaca que o espaço escolar deve ser um ambiente de produção de consciência crítica e de valorização das diferenças como parte essencial da humanidade. Isso significa que a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que articulem o conhecimento científico com as experiências culturais dos alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa e emancipatória.

“Ser antirracista é promover um projeto educativo que desconstrua as hierarquias raciais, reconheça o protagonismo negro e amplie as possibilidades de representatividade” (RIBEIRO, 2019, p. 27).

Entre as práticas pedagógicas eficazes, destacam-se o uso da literatura afro-brasileira e africana, a análise crítica de imagens e representações na mídia, e a realização de projetos interdisciplinares que abordam a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Essas ações permitem que os estudantes desenvolvam empatia, consciência histórica e valorizem a diversidade.

Freire (1996) reforça que o ensino deve ser um ato de amor e coragem, em que o educador se compromete com a libertação do oprimido e com a transformação da realidade. A educação antirracista, nesse sentido, é também uma prática de liberdade, pois possibilita ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e agente de mudança.

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EFETIVA

A implementação de uma educação antirracista no Brasil, embora respaldada por legislação e diretrizes pedagógicas, ainda enfrenta inúmeros obstáculos estruturais, culturais e institucionais. Apesar dos avanços promovidos pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a realidade nas escolas brasileiras revela que o racismo ainda é um problema persistente e naturalizado.

Um dos principais desafios está na resistência de parte da sociedade e do próprio corpo docente em reconhecer a existência do racismo e a urgência de combatê-lo de forma sistemática. Como aponta Almeida (2019), o racismo é um fenômeno estrutural, ou seja, não depende da vontade individual, pois está inscrito na organização social, nas instituições e nas práticas cotidianas. Assim, o simples cumprimento da legislação não é suficiente; é preciso romper com padrões culturais arraigados que sustentam desigualdades históricas.

“O combate ao racismo não pode ser uma ação superficial, limitada a eventos pontuais. Ele precisa ser um compromisso permanente, incorporado ao projeto político-pedagógico e às práticas diárias da escola” (MUNANGA, 2005, p. 48).

Outro desafio importante refere-se à formação docente insuficiente para lidar com temas étnico-raciais de forma crítica e interdisciplinar. Muitos professores, conforme observa Gomes (2012), não tiveram contato, em sua formação inicial, com conteúdo que abordassem a história e a cultura afro-brasileira. Isso resulta em insegurança, omissão e, em alguns casos, reprodução involuntária de estereótipos. É fundamental, portanto, que as universidades e secretarias de educação invistam em formação continuada e ofereçam suporte pedagógico aos educadores.

Além disso, há a escassez de materiais didáticos representativos, o que reforça a invisibilização da população negra e indígena nos conteúdos escolares. Djamila Ribeiro (2019) salienta que a ausência de representatividade contribui para a construção de uma autoimagem negativa entre estudantes negros e dificulta o reconhecimento da pluralidade cultural do país. Para ela, a representatividade é uma ferramenta política, pois permite que sujeitos historicamente silenciados ocupem espaços de fala e de poder.

“Não basta incluir autores e personagens negros nos livros didáticos. É preciso reconstruir narrativas, reconhecer epistemologias e valorizar saberes historicamente marginalizados” (RIBEIRO, 2019, p. 33).

Outro ponto de tensão é a falta de apoio institucional. Muitas escolas não possuem políticas internas voltadas à equidade racial ou à valorização da diversidade. A ausência de planejamento coletivo e de políticas públicas eficazes acaba gerando iniciativas isoladas, que dependem do engajamento pessoal de alguns educadores. Segundo Cavalleiro (2001), a luta antirracista na escola deve ser coletiva, institucional e constante, pois a educação é o espaço onde se formam consciências e se reproduzem ou se rompem preconceitos.

Em contrapartida, as perspectivas para o fortalecimento da educação antirracista são promissoras. O aumento das produções acadêmicas sobre o tema, a presença crescente de intelectuais negros em espaços educacionais e a mobilização dos movimentos sociais indicam uma mudança gradual de paradigma. A escola começa a ser reconhecida não apenas como transmissora de conhecimento, mas como agente de transformação social, capaz de promover a equidade e a justiça racial.

“A escola é o espaço privilegiado para se ensinar o respeito às diferenças e o reconhecimento das identidades, e é nela que o sonho de uma sociedade plural pode começar a ser concretizado” (FREIRE, 1996, p. 91).

O futuro da educação antirracista, portanto, depende da consolidação de políticas públicas efetivas, do compromisso ético dos educadores e da criação de ambientes escolares que valorizem a diversidade como princípio educativo. É preciso compreender que a luta contra o racismo é, ao mesmo tempo, uma luta por humanização, cidadania e democracia.

Como sintetiza Munanga (2005), a educação antirracista é uma tarefa de longo prazo, que requer persistência, reflexão e ação contínua:

“A desconstrução do racismo é um processo que se faz com educação, com conhecimento e com coragem de mudar. A escola tem o poder de ser o ponto de partida dessa transformação” (MUNANGA, 2005, p. 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista constitui um compromisso ético, político e pedagógico essencial para a construção de uma sociedade democrática, justa e plural. Ao longo deste artigo, observou-se que o racismo, longe de ser um fenômeno isolado, é um elemento estruturante das relações sociais no Brasil, reproduzido e naturalizado nas instituições, inclusive nas escolas. Assim, o enfrentamento do racismo deve ser compreendido como uma tarefa coletiva, que envolve não apenas o cumprimento da legislação, mas uma profunda transformação cultural e educativa.

A escola tem papel central nesse processo, pois é nela que se formam valores, identidades e visões de mundo. É nesse espaço que a pluralidade cultural pode ser reconhecida e valorizada como fonte de aprendizado e convivência. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato político que deve estar a serviço da libertação e não da domesticação. Essa concepção reforça que o ensino não pode ser neutro diante das injustiças sociais; pelo contrário, deve-se posicionar-se ativamente na promoção da igualdade e do respeito às diferenças.

Os desafios enfrentados para a efetivação da educação antirracista, como a falta de formação docente, a escassez de materiais didáticos representativos e as resistências institucionais, revelam que ainda há um longo caminho a percorrer. Contudo, também é possível identificar avanços significativos, sobretudo na ampliação do debate público e acadêmico sobre o tema, e na crescente inserção de práticas pedagógicas voltadas à valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

Para que essa transformação se concretize, é indispensável que as escolas e universidades assumam a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e solidários. Isso implica desenvolver currículos que contemplem a diversidade, promover formações continuadas para os educadores e fortalecer políticas públicas voltadas à equidade racial. Como lembra Munanga (2005),

a educação é o caminho mais eficaz para o combate ao racismo, pois é por meio dela que se constrói a consciência social e a valorização da identidade.

Conclui-se, portanto, que a educação antirracista é mais do que uma exigência legal, é uma necessidade humana e social. Ela representa a possibilidade de resgatar memórias, reconhecer histórias e construir novas formas de convivência baseadas no respeito e na igualdade. O compromisso com uma prática educativa antirracista é, em última instância, o compromisso com a própria democracia, com a dignidade humana e com o futuro de um país verdadeiramente plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

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”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Acesso 20. Out.2025

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Identidade Negra e Formação de Professores: repensando a escola e à docência**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASPECTOS RELEVANTES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RELEVANT ASPECTS OF STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARINALVA SANTOS RIBEIRO

Licenciatura plena em pedagogia pela faculdade Sumaré SP (2013).

RESUMO

Cultivar o hábito da leitura é uma jornada que demanda perseverança, pois se desenvolve ao longo da vida de uma pessoa. Vários elementos afetam esse processo. Por meio dessa pesquisa, foi possível explorar e compreender a relevância da leitura na vida das crianças desde os primeiros meses de vida. A prática de ler ou escutar narrativas serve como uma ferramenta essencial para a construção e ampliação do vocabulário, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. A escola, sendo um ambiente privilegiado, frequentemente marca o início da relação entre o leitor e o livro, o que torna imperativo criar estratégias que favoreçam esse contato. O propósito deste trabalho é mostrar que a criança, desde sua tenra idade, ao se familiarizar com o ato de ouvir ou ler histórias, começa a desenvolver o comportamento de leitor. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Contação; Educação; História.

ABSTRACT

Cultivating the habit of reading is a journey that requires perseverance, as it develops throughout a person's life. Several elements affect this process. Through this research, it was possible to explore and understand the relevance of reading in children's lives from the first months of life. The practice of reading or listening to narratives serves as an essential tool for building and expanding vocabulary, in addition to contributing to students' cognitive and emotional development. School, being a privileged environment, often marks the beginning of the relationship between the reader and the book, which makes it imperative to create strategies that favor this contact. The purpose of this study is to show that children, from an early age, begin to develop reader behavior as they become familiar with listening to or reading stories. The methodology used was a literature review.

Keywords: Storytelling; Education; History.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda como cultivar o hábito da leitura é uma jornada que se desenvolve ao longo de toda a vida, exigindo dedicação e perseverança. Essa prática, no entanto, não começa na idade adulta, mas em um período crucial da nossa formação: a primeira infância.

É justamente a curiosidade sobre o impacto dessa prática desde os primeiros anos de vida que despertou o interesse por este tema. A partir dessa pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão sobre a relevância da leitura e da escuta de narrativas como ferramentas essenciais para a construção e a ampliação do vocabulário, além de seu papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

O ambiente escolar, em particular, é um local privilegiado que frequentemente marca o início dessa relação entre a criança e o livro, tornando-se imperativo que se criem estratégias eficazes para favorecer esse contato inicial.

Para tanto, o propósito central deste trabalho é demonstrar que a familiarização com o ato de ouvir ou ler histórias na tenra idade é o primeiro passo para a formação de um leitor. Ao longo deste artigo, serão apresentados e discutidos aspectos significativos que fundamentam a importância da leitura na Educação Infantil e suas contribuições para a formação de futuros leitores engajados e apaixonados pelos livros.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com as Diretrizes para a Educação Infantil, “é fundamental que os professores tenham acesso a uma variedade de materiais escritos através da leitura”, o que permite que os alunos tenham a chance de interagir com diferentes formatos de leitura, ampliando assim seu conhecimento e sua perspectiva sobre o mundo.

A leitura é essencial para que a criança obtenha saberes e informações, além de estimular sua imaginação, o que favorece seu crescimento cognitivo, emocional, social e cultural, permitindo-lhe expressar suas ideias de forma mais clara.

"Por meio de uma narrativa, é possível explorar diferentes lugares, épocas, modos de agir e de existir, regras distintas, uma nova ética e uma nova perspectiva." (Abramovich, 199, p.17). Assim, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no fomento ao hábito da leitura nas crianças.



Fonte: <https://www.ceisaocamilo.org.br/Noticia/Contacao-de-historia-559> . Acesso em: 27 ago. 2025.

A escola é um ambiente especial, onde frequentemente ocorre o primeiro contato entre o leitor e o livro. Por isso, é essencial desenvolver estratégias que promovam essa interação, com o intuito de fomentar o hábito da leitura e assegurar que o leitor desfrute dessa prática.

Desde cedo, a criança desenvolve sua própria maneira de ler, mesmo antes de aprender a escrever. Ela absorve conhecimento ao observar os outros, tornando essencial que, no contexto escolar, o educador atue como um modelo para os estudantes, incentivando-os a adotar o hábito da leitura. O processo de aprendizado começa quando a criança toma consciência de que conquistou ao lidar com livros.

De acordo com Soares (set.2005, p.18), "esse processo de aprendizado é denominado letramento: refere-se à interação da criança, desde a infância, com a literatura, incluindo livros e revistas, além das atividades relacionadas à leitura e à escrita." Assim, ao ter acesso a diversos meios de leitura ao longo de seu desenvolvimento, a criança abre um vasto horizonte de descobertas e entendimento do mundo.



Fonte: <https://www.escolainteracao.com.br/roda-de-historia/> . Acesso em: 27 ago. 2025.

Segundo Coelho (2000, p.16), quando a escola proporciona diversas modalidades de leitura aos alunos, ela promove o desenvolvimento mental, a compreensão da realidade nas suas diversas interpretações, a autoconsciência em relação ao outro, além de enriquecer a leitura do mundo em suas distintas dimensões. Isso, sobretudo, impulsiona o aprendizado e a compreensão da língua, bem como a expressão verbal significativa e consciente, fundamentais para a completa realização do ser.



Fonte: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/a-importancia-da-contacao-de-historias-na-educacao-infantil/> . Acesso em: 27 ago. 2025.

Uma entidade fundamental na conexão entre a infância e o mundo é a escola. É responsabilidade da escola criar um espaço que possibilite aos estudantes alcançarem o autoconhecimento e terem acesso à cultura, proporcionando-lhes a chance de se tornarem adultos críticos, reflexivos, autônomos e aptos a moldar sua própria trajetória.

Nesse processo, os livros desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Ao cultivar o hábito da leitura desde os primeiros anos ou ao longo do período escolar, o indivíduo se capacita a compreender e desenvolver um raciocínio coerente, elaborando justificativas que permitem debater, conversar e defender suas opiniões.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.54) afirmam que, um leitor habilidoso é aquele que, por conta própria, consegue escolher, entre os fragmentos disponíveis na sociedade, aqueles que satisfazem suas demandas pessoais. Ele tem a capacidade de aplicar técnicas de leitura apropriadas para explorar esses textos de maneira a suprir suas necessidades.

Assim, podemos perceber que o ambiente em que a pessoa se encontra afeta a habilidade que possui de compreender o que lê e de aplicar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Conforme afirmado por Lajolo (2002), “cada leitor associa seu entendimento pessoal das experiências de vida com os diferentes significados que encontrou ao longo da trajetória de um livro”. Dessa forma, a leitura vai além da simples decodificação de palavras; trata-se da vivência que o indivíduo adquire e da construção que realiza ao ler ou escutar uma narrativa.

Dessa forma, a instituição de ensino precisa buscar estabelecer uma conexão entre a criança e a leitura, promovendo a diversidade de textos para fomentar a formação de novos leitores.

De acordo com Rubens Alves (2001), “o processo de aprender a ler inicia-se antes do reconhecimento das letras: ocorre quando uma pessoa lê e a criança ouve com alegria.”.

Cultivar o hábito da leitura é uma tarefa que demanda comprometimento, já que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo. Vários elementos podem impactar esse processo.

“A criança que escuta contos desde a infância, que tem acesso direto a livros e recebe incentivos, apresentará um desenvolvimento positivo em seu vocabulário, além de estar mais preparada para a leitura” (Bamberguerd, 2002, p.71). Conforme mencionado por Bamberguerd (2002), é possível afirmar que a motivação para a leitura deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida, e que o “exemplo” desempenha um papel crucial para que a criança desenvolva essa habilidade.

Entretanto, nem todos os pais incluem esse hábito em sua rotina, transferindo essa responsabilidade para a escola.

Zotz (citado em Cagneti, 1996, p. 25) discute a literatura como uma forma de filosofia de vida e evolução. Essa é a razão pela qual a leitura constitui um caminho constante de crescimento, promovendo uma autoformação contínua do ser humano. Através da leitura, a criança tem a oportunidade de explorar diferentes universos, viajar por variados ambientes e, com essa nova compreensão, ampliar seus horizontes.

De acordo com Soares (2005), um plano de capacitação de leitores deve levar em conta o crescimento do docente enquanto leitor, “pois se um indivíduo não se empenha e não se diverte ao interagir com a leitura, torna-se complicado transmitir essa paixão para as crianças. Por isso, o educador frequentemente se torna o principal modelo de leitor para os alunos. Como mencionado pelo autor citado, é essencial fornecer ao professor oportunidades para se atualizar e explorar diversos tipos de textos.

Retornando ao tema da criança, é fundamental levar em conta a fase em que ela se encontra. Outro aspecto a ser observado é a importância de chamar a atenção e o interesse dos nossos alunos, o que demanda um planejamento cuidadoso, conforme mencionado por Abramovich (1997, p. 21).

É importante que a pessoa que está narrando consiga estabelecer uma atmosfera cativante e mágica. Deve saber fazer pausas, ajustar o ritmo e permitir que cada criança tenha seu tempo para elaborar suas próprias imagens, conceber seus monstros, moldar dragões, explorar a casa, vestir a princesa, imaginar a expressão do padre, sentir o trote do cavalo, visualizar a estatura do vilão, entre outras inspirações.

É também eficaz utilizar um tom quase inaudível durante momentos de reflexão ou indecisão, além de empregar onomatopeias, sons e expressões de surpresa de forma divertida. É essencial dar longas pausas ao introduzir o “então...”, permitindo que todos tenham tempo para imaginar o que ocorrerá a seguir... E é importante valorizar o instante em que o conflito surge, dedicando bastante tempo para que cada ouvinte possa vivenciar e formar sua opinião sobre a situação (...).

E, para que um adulto desenvolva interesse pela leitura, é essencial que ele tenha acesso à escrita desde a infância. Isso significa que incentivar a leitura em berçários, com bebês que ainda não falam, pode ser o caminho mais eficaz para formar um futuro leitor.

Ao manusear um livro, eles conseguem reconhecer a presença da escrita e começam a criar uma conexão com a linguagem escrita. Não é relevante se a criança ainda não aprendeu a ler ou se o livro é feito de papel, plástico ou tecido.

Em um universo onde a tecnologia fascina os jovens, e faz acreditar que os livros são relíquias do passado é um equívoco. Somente aqueles que reconhecem as vantagens obtidas através da leitura, a magia que as páginas de um livro oferecem ao leitor, podem afirmar que nenhum avanço tecnológico consegue substituir a experiência de ler.

Por isso, é fundamental apresentar esse universo que se forma e se transforma na mente do leitor ao folhear um livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e a fundamentação teórica deste artigo focaram na relevância de ler e narrar histórias às crianças desde a infância. A prática de contar histórias é uma tradição enraizada nas civilizações mais antigas da humanidade, sendo um meio utilizado por essas culturas para transmitir suas origens, valores, tradições e narrativas.

A criança começou a ocupar um espaço distinto na sociedade, sendo percebida como um ser único em comparação aos adultos. Essa mudança propiciou o surgimento de produções literárias voltadas especificamente para esse público, mas tais obras tinham a finalidade de impor normas de comportamento ditadas pelo contexto social da época. Dessas maneiras, esses livros não eram atrativos e não incentivavam as crianças a explorarem novas leituras.

Ao longo do século XX, a emergência da psicologia experimental destacou a inteligência como um fator fundamental na formação do mundo particular de cada pessoa, levando ao desenvolvimento de publicações voltadas para diferentes idades. Uma das constatações relacionadas à leitura é que a criança não precisa ter total controle sobre o

A criação de um código que utiliza imagens, texturas, cores e símbolos permite que a criança descubra a magia e o fascínio presentes nos livros. Esse contato não apenas enriquece seu vocabulário, mas também estabelece uma conexão entre a literatura infantil e a oralidade, ampliando suas formas de interpretar o mundo. Isso estimula sua criatividade e independência de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento de um indivíduo integral.

Assim, percebemos que ao ler, narrar ou escutar uma história, praticamos a compreensão, o aprendizado, a reflexão, além de valores e aspectos fundamentais da nossa existência como seres humanos.

Tanto a criança que lê quanto a que escuta uma narrativa podem explorar e sonhar por meio da imaginação. No entanto, para que a leitura se torne uma atividade habitual e agradável na vida infantil, é importante considerar alguns fatores, como: oferecer uma variedade de formatos de texto, garantir que a história escolhida seja apropriada para o contexto e a idade da criança, utilizar diferentes ferramentas na hora de contar a narrativa e permitir que ela possa imaginar, criar e reinventar situações com base na história.

A qualidade dos livros disponíveis para a criança e o ambiente em que ela vive estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do hábito da leitura, que devemos incentivar.

Para tanto, é possível afirmar que ler, ouvir ou narrar histórias contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança. À medida que ela se envolve em qualquer uma dessas atividades relacionadas à narrativa, começa a se apropriar de um novo universo, que abrange o imaginário e o simbólico, e isso ajuda na formação de um indivíduo crítico, capaz de fazer escolhas em seu ambiente e cultivando o hábito da leitura, o que amplia sua compreensão de mundo e a transforma em uma pessoa mais completa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997 (Série: Pensamentos e Ação no magistério).
- AGUIAR, V. T. ET AL. **Era uma vez na escola... Formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

- AIRIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A. 1981.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CAGNETI, S. de S. Ztoz, W. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1986.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- JOBIM E SOUZA, S. **Leitura: Entre o mágico e o profano**. In: FARACO, Carlos Alberto ET AL> Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2001
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002 36.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- SANDRONI, L.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**. Rio de Janeiro, Editora Ática, 1998.
- SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCE TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN ELEMENTARY SCHOOL

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1994); especialista em Educação Especial e Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Ciências e Letras (2018); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Nilce Cruz Figueiredo; Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

RESUMO

Este artigo discute como a neurociência pode contribuir para aprimorar o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental. O objetivo é esclarecer como o conhecimento sobre o funcionamento cerebral pode ajudar educadores a criar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A neurociência investiga processos mentais e funções cognitivas, fornecendo fundamentos para aprimorar a mediação pedagógica e adaptar estratégias aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. O estudo propõe unir teoria e prática, enfatizando a importância de estratégias voltadas à atenção, à memória, à motivação e ao desenvolvimento emocional, consideradas cruciais para uma aprendizagem duradoura. Por exemplo, sugere que jogos educativos e práticas multissensoriais, como o uso de recursos visuais e auditivos, aumentam o engajamento e adaptam o ensino às necessidades individuais dos estudantes.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Educação; Prática Docente; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article discusses how neuroscience can contribute to improving teaching and learning in elementary school. The goal is to clarify how knowledge about brain function can help educators create more effective and inclusive teaching practices. Neuroscience investigates mental processes and cognitive functions, providing a foundation for improving pedagogical mediation and adapting strategies to students' different learning rhythms and styles. The study proposes to combine theory and practice, emphasizing the importance of strategies focused on attention, memory, motivation, and emotional development, which are considered crucial for lasting learning. For example, it suggests that educational games and multisensory practices, such as the use of visual and auditory resources, increase engagement and adapt teaching to the individual needs of students.

Keywords: Neuroscience; Learning; Education; Teaching Practice; Elementary School.

INTRODUÇÃO

A neurociência é um campo interdisciplinar que estuda o sistema nervoso e suas funções cognitivas e emocionais. Destaca-se pelo impacto na educação contemporânea. (Lima et al., 2017, pp. 71-82) Compreender como o cérebro aprende é entender como o ser humano se desenvolve, processa informações, constrói memórias e se envolve emocionalmente com o conhecimento. Essa relação entre mente e aprendizagem desperta o interesse de pesquisadores e educadores, intensificado pelos desafios da diversidade cognitiva e pela busca por uma educação mais inclusiva.

Damásio (1996) e Gardner (1995) destacam que a aprendizagem não constitui um ato puramente racional, mas um processo que envolve emoções, motivações e experiências socioculturais. (Damásio & António, 1996) O professor, ao compreender os fundamentos neurocientíficos do aprendizado, pode planejar práticas pedagógicas mais eficazes, respeitando as singularidades dos estudantes. A neuroeducação apresenta-se, portanto, como uma via de integração entre a ciência e a prática docente, favorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo e o aprimoramento da ação pedagógica.

ASPECTOS EVOLUTIVOS DO CÉREBRO HUMANO

A evolução do cérebro humano ajuda a compreender a aprendizagem e a adaptação. Desde os primeiros hominídeos, a estrutura cerebral mudou. Isso permitiu o desenvolvimento da linguagem, da consciência e das habilidades cognitivas. (TTATERSALL, 2010; DEACON, 1997; DAMÁSIO, 2010) Pesquisas mostram que o aumento do volume cerebral e a reorganização do córtex ligaram-se ao

surgimento das capacidades simbólicas e comunicativas, à postura ereta e a COOLIIDGE; WYN, 2012.

OS DESAFIOS DA NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Um dos maiores desafios da neurociência é entender como o cérebro adulto funciona — especialmente o do educador — para aprimorar as práticas pedagógicas. Isso ocorre porque a aprendizagem é resultado do diálogo entre as memórias do docente e do discente.

É importante entender como as gerações atuais reagem a estímulos tecnológicos. Leonor Bezerra Guerra, médica da UFMG, afirma que, embora crianças e jovens não tenham cérebros diferentes, crescem imersos em novas tecnologias. O professor deve lidar com esses estímulos para favorecer o desenvolvimento do conhecimento.

Hoje, o professor deve trabalhar com saberes plurais, atuar de forma interdisciplinar e estimular a autoestima. As escolas precisam considerar as descobertas da neurociência: 'as escolas devem integrar contribuições das pesquisas científicas e clínicas para entender o sistema nervoso' e valorizar diferentes formas de aprender. (Lent & Roberto, 2001) Assim, 'aprende-se com o cérebro', diz Relvas (2012). (Relvas & Marta, 2012)

Atualmente, famílias e escolas demonstram preocupação com o aumento das dificuldades de aprendizagem, que prejudicam a inserção dos alunos na escola e na sociedade. Embora não exista solução pronta, Relvas (2012, p. 16) aponta que a neurociência, ao dialogar com a educação, oferece caminhos para que o educador ensine com qualidade, utilizando recursos pedagógicos que estimulem o estudante a refletir sobre o próprio aprendizado. (Relvas & Marta, 2012) O conhecimento sobre o funcionamento do cérebro tornou-se fundamental para as práticas docentes.

A escola deve abandonar conceitos obsoletos e entender como os alunos aprendem para se tornar eficiente. Segundo Fonseca (2008), todos precisam aprender a refletir, raciocinar e adotar estratégias para resolver problemas. Entender o processo de aprendizagem e comportamento é um grande desafio para os educadores.

Nesse sentido, Relvas (2012) sublinha que as diferentes áreas do saber precisam envolver esses encéfalos com mais especializações e alcançar experiências cognitivas mais intensas. (Relvas & P., 2012) “É fundamental que os educadores conheçam as estruturas cerebrais como interfaces da aprendizagem e do comportamento, para a interrupção do desenvolvimento, e que seja sempre um campo a ser explorado.

Felizmente, se caminha, mesmo que vagarosamente; já tem sido perceptível a preocupação dos educadores em orientar a equipe gestora a estabelecer parceria com os pais e familiares em busca de profissionais que atuem nas questões neurológicas em favor do estudante, a fim de melhorar seu aprendizado. Num contexto mais atual, Relvas considera que,

Em muitos casos, mesmo inconscientemente, educadores já estão optando por otimizar seus trabalhos, com base em pesquisas e sugestões vindas das neurociências, como a criação de jogos de memória, a introdução de palavras, a dramatização de emoções fortes etc. Mesmo na era da ansiedade, faz-se necessário estabelecer rotas alternativas para aquisição da aprendizagem, utilizando-se, além de recursos tecnológicos, de recursos sensoriais como instrumentos do pensar e do fazer (Relvas, 2012, p. 19).

O professor deve identificar as limitações cognitivas dos alunos. Evitar atribuições de culpa é fundamental. Recomenda-se fundamentar as intervenções nesse processo nas ciências.

Os conhecimentos científicos ajudam a compreender melhor o funcionamento do cérebro e suas possíveis aplicações e, assim, a fazer toda a diferença para compreender os processos e mecanismos envolvidos na aquisição dos saberes. Vale destacar que será importante penetrar no desenvolvimento do cérebro e ter plena convicção sobre o conjunto de capacidades cognitivas envolvidas na aquisição dessa tarefa.

Para os educadores, é essencial conhecer o funcionamento e o desenvolvimento do cérebro, pois só assim podem colaborar efetivamente com o potencial cognitivo do aluno. A aprendizagem ocorre no cérebro; conhecê-lo é fundamental.

O objetivo é demonstrar que Educação e Neurociência são hoje áreas interligadas. Não se pretende transformar o professor em um especialista em neurociência, mas sim enfatizar como o conhecimento sobre processos cerebrais é indispensável para uma prática educacional de qualidade.

Especialistas em educação raramente discutem neurociência, talvez por parecerem uma ciência confusa. Porém, é essencial promover uma educação atenta às diferenças individuais, aproveitando cada informação para melhorar o ensino, sem excluir nenhum aluno.

Os seres humanos possuem um cérebro com estruturas cognitivas evoluídas, incluindo o neocórtex, que lhes permite pensar. (Compreendendo o Neocórtex: O Centro Avançado do Cérebro, n.d.) Ao estimular ambos os hemisférios, o cérebro elabora comandos e respostas por meio de circuitos neurais. (Martínez et al., 2017) Desafiar o cérebro é estimulá-lo a aprender de forma criativa.

É necessário reconhecer e aplicar o conhecimento sobre o sistema nervoso para enriquecer a prática de ensino. A neurociência na educação contribui para a identificação de análises biopsicossociais e comportamentais do aluno, com base em estudos detalhados.

Ensinar é uma atividade complexa que depende de processos cerebrais, em grande parte inconscientes e automáticos, o que evidencia a complexidade de interpretar o mundo.

A escola não acompanha as transformações do mundo contemporâneo, mantendo um currículo anacrônico e, portanto, inadequado à sociedade atual, conforme aponta Torre (2009).

Educadores devem acompanhar pesquisas neurocientíficas para aprimorar o ensino e a aprendizagem, adaptando-se à realidade de cada aluno.

A neuroeducação utiliza pressupostos neurocientíficos para adaptar a educação e combater o ensino mecanizado, incentivando o pleno desenvolvimento dos alunos.

É urgente criar estratégias pedagógicas que considerem as diferentes formas e tempos de aprendizagem. O professor precisa diversificar os métodos para se ajustar ao aluno.

A MENTE APRENDE POR ASSOCIAÇÕES

O aluno não aprende apenas de forma linear ou prescritiva. O cérebro é ativado, em grande parte, por associações entre neurônios, o que exige compreender esse processo.

É nesse momento que a Neurociência e a Educação se relacionam, quando justamente buscam explorar, na criança, o conteúdo dado com base em conhecimentos já desenvolvidos, considerando ainda o fator emocional como proeminente para despertar outros sentidos nos alunos, permitindo que o aprendizado seja carregado de significados. Passar o conteúdo endossando as vivências sociais, culturais, históricas e, sobretudo, psicológicas permitirá ao aprendiz a motivação mais do que necessária, levando-o a se sentir mais curioso e com vontade de aprender.

Ao ser instigada e desafiada de forma positiva no processo educacional, a região do prazer no cérebro libera dopamina, uma substância que gera bem-estar, mais atenção, mais esforço e alegria de querer continuar sendo partícipe do contexto escolar. Até as tarefas antes consideradas difíceis passam a ser vistas com um olhar menos penoso. Se entre a solução e a dificuldade houver possibilidade, então a neurociência pode ser vista como a ciência capaz de oferecer múltiplas possibilidades para a educação.

NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A neurociência busca entender os mecanismos cerebrais que sustentam o comportamento e as funções mentais. Quando aplicada à educação, ela ajuda a entender como a atenção, a memória e as emoções influenciam o aprendizado. Kandel (2009) explica que a aprendizagem é um processo biológico de modificação sináptica. (Kandel & R., 2009) O cérebro se reorganiza em resposta às experiências. Cada nova informação ou estímulo cria conexões neurais que fortalecem ou remodelam redes existentes. Esse processo é conhecido como plasticidade cerebral.

No contexto do Ensino Fundamental, é realmente importante compreender a aprendizagem do cérebro humano. Nesse momento, os estudantes passam por uma transição de processos intensos de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Segundo Lent (2010), o período escolar é composto por momentos mais propícios a formação de circuitos neurais que vão assegurar habilidades intelectuais ao longo da vida. Nesse sentido, é preciso que a prática docente considere

como o cérebro organiza informações, como consolida memórias, quais estímulos favorecem a atenção e quais impedimentos podem dificultar a aprendizagem.

Observa-se que, no contexto escolar, isso também evidencia que cada aluno aprende de forma singular, influenciado por suas experiências e estímulos. Experiências emocionais positivas favorecem a retenção do conhecimento. Assim, o professor pode criar ambientes que estimulem a curiosidade e a motivação para a aprendizagem.

FUNÇÕES CEREBRAIS E APRENDIZAGEM: ATENÇÃO, EMOÇÃO E MEMÓRIA

Entre as funções cerebrais que desempenham papel no processo de aprendizagem, destacam-se a atenção, a emoção e a memória. A atenção é o ponto de partida para a aprendizagem, pois determina quais estímulos serão selecionados para o processo.

A atenção permite identificar estímulos relevantes e filtrar aqueles que podem desviar o foco. A emoção, conforme Damásio (1996), influencia a tomada de decisões e contribui para o aumento da motivação, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas. (Hipótese do marcador somático, n.d.)

O equilíbrio dessas funções determina o desempenho escolar. Atividades que despertam curiosidade e envolvem emoção aumentam a capacidade de retenção. Assim, o professor precisa adotar estratégias diversificadas, como jogos, experimentos e práticas colaborativas, para potencializar os processos cognitivos dos alunos. Por exemplo, um método eficaz pode ser a implementação de jogos educativos em sala de aula. Jogos de quebra-cabeça ou de solução de problemas não apenas estimulam o raciocínio lógico, mas também incentivam a cooperação e a comunicação entre os estudantes. Um exemplo prático seria uma atividade em que os estudantes, divididos em pequenos grupos, devem resolver um mistério ou enfrentar um desafio juntos, compartilhando ideias e soluções. Essa abordagem promove o trabalho em equipe e envolve os estudantes de forma ativa, fortalecendo habilidades cognitivas e sociais em um ambiente de aprendizagem colaborativa.

No ambiente escolar, fatores como o excesso de estímulos, o ruído e atividades pouco significativas podem prejudicar o foco. Medina (2014) destaca que a atenção se mantém quando o estudante compreende a finalidade do conteúdo e quando o professor organiza estratégias dinâmicas, curtas e variadas. Portanto, práticas como mudanças de ritmo, recursos multimodais e objetivos claros favorecem o envolvimento cognitivo.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM E DIÁLOGO COM A NEUROCIÊNCIA

A neurociência dialoga diretamente com as teorias clássicas da aprendizagem. O inatismo ressalta a herança biológica e a predisposição humana para aprender; o empirismo destaca a experiência sensorial como fonte de conhecimento; o construtivismo, defendido por Piaget, valoriza a ação do sujeito sobre o meio; e o socio-interacionismo de Vygotsky enfatiza a importância da cultura e das interações sociais. Essas correntes se complementam quando analisadas sob a ótica da

neurociência, que demonstra como fatores biológicos e sociais interagem no desenvolvimento cognitivo.

A plasticidade cerebral, conceito central na neurociência, confirma que o aprendizado resulta da interação contínua entre o organismo e o ambiente. Portanto, compreender o funcionamento do cérebro também implica compreender as bases das teorias pedagógicas que orientam a prática docente.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DA NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA

A neuroeducação oferece caminhos concretos para aprimorar o ensino. Entre as práticas pedagógicas alinhadas à neurociência, destaca-se o uso da ludicidade, das metodologias ativas e da aprendizagem significativa. A abordagem proposta por Ausubel (1982) reforça a ideia de que o conhecimento se torna mais duradouro quando o novo conteúdo se relaciona com saberes prévios. (AUSUBEL & P., 1982) Assim, cabe ao professor planejar experiências que despertem emoção, curiosidade e engajamento, favorecendo a consolidação das informações.

Outras estratégias eficazes incluem o uso de recursos multimodais, como imagens, sons, movimentos e experimentações. Ao diversificar os estímulos, ampliamos as conexões neurais, fortalecemos a memória e a atenção. Um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor motiva e capacita os alunos a aprender. Para criar um ambiente seguro, os professores podem implementar práticas como rodas de conversa regulares, que oferecem um espaço para que os alunos expressem sentimentos e preocupações, ou rotinas de acolhimento no início das aulas para garantir que os estudantes se sintam vistos e valorizados. Essas práticas ajudam a construir confiança e pertencimento, fundamentais para um aprendizado efetivo.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A neurociência contribui para a educação inclusiva ao demonstrar que o cérebro humano é plástico e se adapta ao longo da vida. Estimulamos todos os indivíduos a aprenderem ao oferecer oportunidades diversificadas e estímulos adequados. No contexto escolar, isso reforça o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das práticas pedagógicas diferenciadas.

Devemos valorizar as potencialidades, respeitar os ritmos de aprendizagem e empregar estratégias multissensoriais. Segundo Vygotsky (1998), as interações sociais impulsionam o desenvolvimento (Silva et al., n.d.). A neurociência sustenta essa perspectiva ao demonstrar que tanto as experiências quanto o ambiente moldam as conexões cerebrais.

NEUROCIÊNCIA E A BNCC: CONVERGÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a formação integral dos estudantes, valorizando o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural. Essa perspectiva converge com os princípios da neurociência, que reconhecem a aprendizagem como um processo que envolve mente, corpo e

emoções. A BNCC destaca competências como autoconhecimento, empatia, responsabilidade e pensamento crítico — todas sustentadas por mecanismos cerebrais ligados à autorregulação e às emoções.

No planejamento de aulas, o professor pode empregar fundamentos da neurociência para desenvolver atividades que estimulem distintas regiões cerebrais e fortaleçam as competências gerais da BNCC. Com isso, a prática pedagógica torna-se mais inovadora e cientificamente embasada.

FORMAÇÃO DOCENTE E NEUROEDUCAÇÃO

A formação de professores deve incluir conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações para o ensino. Ao compreender os processos neurocognitivos, o docente amplia sua capacidade de planejar, avaliar e intervir de forma mais eficaz. Demo (2011) enfatiza que o ato de educar também é investigativo, e que o professor precisa pesquisar continuamente sua própria prática. Além disso, é importante que os educadores tenham acesso a uma variedade de recursos para aprofundar seu entendimento sobre neuroeducação. Isso pode incluir cursos online oferecidos por instituições de ensino superior, participação em grupos de estudo focados em neurociência e educação ou leitura de materiais acessíveis, como livros e artigos específicos da área. Algumas plataformas educacionais, como Coursera e edX, oferecem cursos sobre neurociência e educação, que podem ser um ótimo ponto de partida. Além disso, eventos como workshops locais ou conferências sobre neuroeducação podem proporcionar aprendizado prático e troca de experiências com outros profissionais.

A neuroeducação, ao integrar ciência e pedagogia, fortalece a autonomia docente e promove uma educação mais reflexiva. O conhecimento sobre atenção, memória, emoção e motivação ajuda o educador a compreender as dificuldades dos alunos e a construir estratégias mais empáticas e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como o cérebro aprende é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas, sobretudo em um contexto educacional marcado por mudanças rápidas e por uma diversidade crescente de perfis estudantis. O campo da neurociência tem oferecido contribuições significativas para ampliar a visão do professor sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo que ele compreenda, de maneira mais profunda, como a atenção, a memória, a emoção e a motivação se articulam na construção do conhecimento. Ao dispor dessas bases científicas, o docente ganha instrumentos para planejar melhor suas intervenções, organizar atividades de forma mais estratégica e avaliar não apenas o desempenho final, mas também os caminhos percorridos por cada estudante.

Apesar do potencial da neurociência, educadores devem reconhecer suas limitações. Aplicar teorias neurocientíficas na educação exige cuidado, análise crítica e investigação, pois muitas descobertas ainda estão em estudo e interpretações simplistas podem gerar mitos. Cada aluno aprende em ritmo próprio, o que exige atenção individualizada.

A escola costuma esperar soluções rápidas de docentes para enfrentar desafios complexos, mas o processo educativo é multifatorial e único. Integrar ciência, emoção e pedagogia não é aplicar fórmulas, mas sim construir práticas coerentes para cada turma, reconhecendo tanto o potencial quanto os limites do cérebro e criando um ambiente seguro e estimulante.

O professor também aprende, reflete e ressignifica sua prática. Ao entender os princípios do funcionamento cerebral, ele planeja com intenção. Considera como os estímulos afetam a atenção, como a repetição e a emoção consolidam a memória e como a tensão prejudica o rendimento. Ao usar esse conhecimento de forma crítica, amplia a visão sem reduzir a educação ao nível biológico. Assim, integra dimensões humanas.

A neurociência não substitui o conhecimento pedagógico, apenas complementa. A prática docente requer sensibilidade, observação e compreensão das relações humanas. Ela embasa as decisões do educador, sem esquecer que a sala de aula é viva e cheia de subjetividade. Educação é uma prática humanizadora, na qual ciência e humanidade se encontram e fortalecem a escola.

A neuroeducação surge como um campo interdisciplinar. A neuroeducação é um campo interdisciplinar que busca compreender como o cérebro dialoga com práticas pedagógicas eficazes. Esse campo está em expansão. O estudante do século XXI vive em meio a múltiplas linguagens, tecnologias e demandas emocionais. O professor que entende o cérebro age de forma mais sensível, ética e consciente. O professor fortalece sua identidade e assume seu papel de mediador. Assim, ele ajuda o aluno a ser crítico, criativo e reflexivo. Em vez de mera transmissão, a neuroeducação cria ambientes que incentivam a participação ativa, exploram experiências, estimulam a curiosidade e ligam o conteúdo à realidade.

Ao aplicar a neurociência, a escola se torna mais. Ao aplicar a neurociência, a escola reconhece os diferentes ritmos e trajetórias dos alunos. Inclusão exige compreender as diversas respostas do cérebro e respeitar as singularidades cognitivas. As práticas oferecem várias oportunidades para que cada estudante mostre o que sabe e desenvolva habilidades e construa relações mais empáticas. O aluno não aprende só por repetição, mas sim ao se sentir motivado, seguro e valorizado. Ambientes positivos liberam neurotransmissores ligados a foco, memória e persistência, essenciais para o sucesso escolar.

O olhar crítico do professor é indispensável. O olhar crítico do professor é indispensável. Ele transforma dados científicos em práticas para o Ensino Fundamental, interpreta sinais, observa comportamentos, adapta estratégias e cria condições para o avanço dos estudantes. O educador

precisa de discernimento; a ciência é aliada, mas não substitui a escuta, a sensibilidade e a ética. O professor amplia sua compreensão do funcionamento humano e fortalece sua atuação pedagógica. Com isso, contribui não apenas para promover melhores aprendizagens, mas também para construir uma escola mais justa, plural e transformadora. A neuroeducação reafirma que ensinar é também aprender e que a prática educativa ganha potência quando se apoia em conhecimento científico, sem perder de vista a dimensão humana que sustenta toda relação educativa. Essa compreensão leva o professor a assumir uma postura contínua de pesquisa sobre a própria prática, revisitando estratégias, questionando os resultados e buscando novas formas de abordagem que dialoguem com as necessidades reais dos estudantes. Ao reconhecer o cérebro como órgão que aprende em interação com o ambiente, as emoções e as experiências pessoais, o docente passa a organizar o processo de ensino de modo mais intencional e cuidadoso, valorizando caminhos diversos que promovem autonomia e significado.

Assim, a neuroeducação não se limita a oferecer respostas; ela provoca o professor a fazer perguntas mais profundas sobre o ato de ensinar. O educador que compreende essa perspectiva aprende a observar seus alunos com outros olhos, percebendo nuances, modos de pensar e formas de se expressar que antes passavam despercebidos. Essa sensibilidade refinada permite que ele construa intervenções pedagógicas mais adequadas, respeitando os tempos de cada um e fortalecendo o vínculo entre o conhecimento e a experiência. Ao integrar ciência e humanização, a prática docente se renova e se aproxima de sua essência: formar sujeitos capazes de pensar, sentir e transformar o mundo com consciência e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES**, Celso. A arte de ensinar com sabedoria e neurociência. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUSUBEL**, David. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BEAUCLAIR**, João. Ensinar é acreditar. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- BLOCK**, A. M. B. et al. Psicológicas: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CARDOSO**, S. H. Aprendizagem e mudanças no cérebro. Revista Cérebro & Mente, 2000.
- CHAUÍ**, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.
- COMPREENDENDO O NEOCÓRTEX**: O Centro Avançado do Cérebro. s.d. Neuroscience Online. Disponível em: <https://neuroscienceonline.com/>.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.

FONSECA, Vítor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. Aprendizagem e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

GUERRA, L. B. Declarações citadas no texto. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

KANDEL, Eric. Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LENT, R.; Roberto, C. Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

LENT, Roberto Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência - 2ª edição. Atheneu, 2010

LEONTIEV, A. N. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

LIMA, K. R., Garcia, A., Filipin, G. E., Vargas, L. d. & Mello-Carpes, P. B. (2017). Trabalhando conceitos de neurociência na escola: saúde do cérebro e plasticidade cerebral. Revista Ciência em Extensão 13(2), pp. 71-82. <https://doi.org/10.23901/1679-4605.2017v13n2p71-82>

MARTÍNEZ, C.; Trabalón, J.; et al. Fundamentos de neurociência para educadores. Madrid: Editorial Síntesis, 2017.

MORAES, Regina Célia. Educar com o cérebro em mente. Curitiba: Appris, 2019.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PRADO, Ana Lúcia. Neurociência e educação: contribuições para o ensino. São Paulo: Cortez, 2017.

RELVAS, Marta Pires. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

RELVAS, H. Neurociência na sala de aula: como o cérebro aprende. Curitiba: Juruá, 2012.

RELVAS, H.; Marta, S. Fundamentos da Neuroeducação. São Paulo: Wak Editora, 2012.

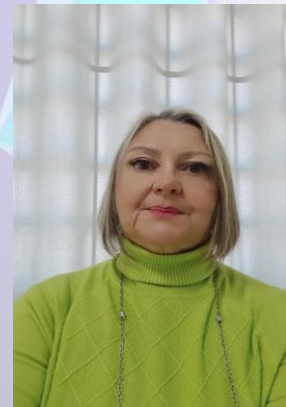
RELVAS, H.; P. Obra não especificada (conforme citação no texto), 2012.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, 2003.

TORRE, A. Educação e complexidade: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulus, 2009.

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

DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM: INTERSEÇÕES ENTRE ASPECTOS PATOLÓGICOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO ESCOLAR



LEARNING DISORDER: INTERSECTIONS BETWEEN PATHOLOGICAL, EMOTIONAL, AND ENVIRONMENTAL ASPECTS IN THE FORMATION OF SCHOOL BEHAVIOR

MEIRE GORIA POLZATTO

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2008); Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento; Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Brenno Ferraz do Amaral

RESUMO

O presente artigo segue com objetivo apontar os distúrbios de aprendizagens, causas patológicas e as indisciplinas por falta de limites, considerações das análises mais precisas que apurem as causas de tais comportamentos, chegando a um diagnóstico que indicará se a indisciplina foi gerada por patologia, questões educacionais ou emocionais, aspectos neurológicos, a busca de fronteiras para melhor atender as crianças.

Palavras-chave: Transtorno de Habilidades; Indisciplina; construindo fronteiras; Escola e família.

ABSTRACT

This article aims to highlight learning disorders, pathological causes, and indiscipline due to a lack of boundaries, considering the most accurate analyses that investigate the causes of such behaviors,

arriving at a diagnosis that will indicate whether the indiscipline was caused by pathology, educational or emotional issues, neurological aspects, or the search for boundaries to better serve children.

Keywords: Skill Disorder; Indiscipline; Building Boundaries; School and Family.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é a continuação de estudos relacionados ao acompanhamento e análise de alunos do ensino fundamental da quinta série da rede pública de São Caetano do Sul, os quais demonstram desinteresse pelos estudos e comportamentos indisciplinados para o ambiente escolar, incluindo a dificuldade de relacionamento com os demais colegas da escola, a importância da revisão e seus planejamentos e o encaminhamento para avaliação psicopedagógica, caso necessário, área especializada em lidar com processos de aprendizagem. Através do diagnóstico verifica-se qual dificuldade encontrada pela criança na escola, encaminhando para tratamentos com especialistas, levando-se em consideração cada situação.

Com esse trabalho, pretende-se focar o olhar para esse grupo de alunos, que normalmente passa a ser deixado de lado por não apresentar o desenvolvimento cognitivo esperado dentro do período estabelecido, passando do desinteresse à indisciplina.

Esse artigo foi embasado nos estudos de teóricos conhecidos nessa área e com dados apurados no exercício da função como professora em sala de aula e com serviço voluntário prestado na ONG PROSA, localizada em São Caetano do Sul, a qual está voltada para o acompanhamento de crianças e adolescentes, na recuperação escolar e assistências médica e social.

METODOLOGIA

O artigo descreve o trabalho psicopedagógico com o propósito de analisar o procedimento empregado no auxílio de alunos com problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, com problemas de indisciplina.

O trabalho profissional foi desenvolvido em uma clínica que reúne condições para esse fim, cercado por recursos que facilitam o desenvolvimento dos trabalhos, como livros, jogos e materiais didáticos e recreação, além de profissionais ligados à educação e com encaminhamento para os profissionais da saúde quando necessário, criando um espaço envolvente que reproduza o dia a dia do aluno, tornando o atendimento agradável e produtivo.

Tendo aplicado os recursos psicopedagógicos e de posse dos relatórios feitos pelos especialistas nos quais seja identificado não haver problema patológico, parte-se para estratégias pedagógicas entre escola-família com intuito de sanar os distúrbios de aprendizagem e falta de limites, enfocando alternativas que venham possibilitar ao aluno que retorne ao convívio livre dos problemas e apto a recomeçar de forma construtiva a sua jornada educativa.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

A palavra distúrbio se compõe do radical turbare e do prefixo dis, conforme Collares, Moyses, 1992, 32. O radical turbare com origem latim, tem o significado de perturbar, confundir ou alterar violentamente a ordem natural. O prefixo dis significa alteração com sentido anormal, patológico valor negativo, é muito utilizado na terminologia médica, que indica perturbação, dificuldade, em especial no comportamento ou funções corporais.

Nitti diz ainda que, o termo distúrbio de aprendizagem tem sido muito usado por professores e dirigentes escolares, apesar deles próprios não saberem muito bem o significado deste termo e as providências a serem tomadas para lidar com os problemas que acarretam.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Os transtornos de aprendizagem estão classificados dentro dos transtornos geralmente diagnosticados na infância e na adolescência que necessitam de uma intervenção psicopedagógica. Para a análise da dificuldade de aprendizagem é caracterizada a idade cronológica do paciente e o quociente intelectual além da vida cotidiana.

A partir desta análise, surgem propostas de intervenção psicopedagógica que contribuem para o bom desempenho desse aluno no espaço escolar, social e familiar. Não se deve aceitar a concepção de dificuldade de aprendizagem como uma espécie de via final comum, da qual seja a causa do atraso ou limitação de aprendizagem, mas é necessário pensar em um aluno com necessidades educativas especiais, terminologia recorrente na literatura especializada é a palavra transtorno. Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional Doença - elaborado pela Organização Mundial de Saúde: O termo "transtorno" é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda inerentes ao uso de termos tais como "doenças" ou "enfermidades".

Especificamente para os transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares, o referido documento coloca que são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbações, desde os estágios iniciais do desenvolvimento.

Segundo Nitti (2002), esses transtornos fundamentam-se em causas que não são conhecidas, contudo presume-se que haja a predominância de fatores biológicos inter-relacionados com fatores de natureza não biológica, como por exemplo a oportunidade para aprender e a qualidade de ensino, gerando diagnóstico de transtorno ainda na infância.

DISLEXIA

De acordo com a ABD, (Associação Brasileira de Dislexia), ressalta Luczinski (2002, p.34) "a definição vem do grego e do latim: Dis, de distúrbio, vem do Latim, e do grego, significa linguagem, dislexia é uma disfunção neurológica que apresenta como consequência dificuldades da leitura e escrita.

A dislexia é uma das mais comuns deficiências do aprendizado, atingindo um número grande de crianças que apresentam muita dificuldade para ler, escrever e soletrar. Isto não significa que elas sejam menos inteligentes, pois muitas apresentam um grau de inteligência normal ou superior à média das pessoas e conseguem ótimas colocações no mercado de trabalho, tornando-se bem-sucedidas.

Os profissionais da educação e os próprios pais devem estar atentos para distinguir se a criança é disléxica e expressa sua frustração por meio de mau comportamento na escola e fora dela, sem confundir sua falta de interesse com preguiça ou indisciplina.

São detectados vários sinais que identificam a dislexia, como confundir letras com grande frequência, porém este fato isolado não quer dizer que toda criança com essa dificuldade seja disléxica. A dificuldade ao tentar rimar palavras e reconhecer letras e fonemas na pré-escola é um dos sinais que podem levantar suspeitas e, se no decorrer do ensino fundamental continuam as dificuldades, como a leitura de palavras curtas e simples. Elas também confundem palavras, mesmo tendo acabado de ler ou escrever essas palavras.

O tratamento para a criança disléxica é longo, lento e trabalhoso, muitas vezes quando a situação parece estar resolvida, a criança regride e tudo recomeça novamente, por isso mesmo a família e a escola devem trabalhar juntas, apurando acontecimentos e trocando informações que podem ser úteis. Para um tratamento adequado é necessária uma equipe multidisciplinar com neurologista, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos com especialidade nas devidas áreas.

ALTAS HABILIDADES

Os superdotados também precisam de apoio, acompanhamento, atenção, orientação e desafios a serem transpostos. Portanto, a inclusão é de todos, mudando apenas as interferências a serem adotadas.

Cabe ao professor, conhecer os pontos fortes e interesses peculiares desses alunos, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas, e a partir deste diagnóstico ser o facilitador no desenvolvimento dessas habilidades e na construção do conhecimento de acordo com o próprio ritmo do aluno com altas habilidades.

Analisando os casos de outras inclusões, verifica-se que estes são encaminhados para orientação pedagógica, reforço escolar ou a órgãos específicos de cada deficiência; em se tratando de superdotação, a criação de um centro de estudos voltado para os alunos com altas habilidades, no qual seja contemplado o envolvimento dos pais, a inserção na sociedade e o envolvimento da escola e professores, seria uma possibilidade para viabilizar estudos adequados para uma educação inclusiva, a qual é direito de todos.

Os alunos com altas habilidades são diferentes entre si, desenvolvendo suas especificidades de acordo com seu grau de superdotação em determinadas áreas do conhecimento, assim sendo é difícil estabelecer grupos homogêneos e grandes interações, cabendo mais uma vez ao professor saber encaminhar e orientar nos aspectos mais básicos para obter-se êxito e atender as necessidades especiais deste grupo.

O professor que não lidar de forma adequada com estas inclusões, obterá pouco ou nenhum êxito no final do período, tal como em qualquer outro tipo de inclusão, portanto o olhar minucioso, carinhoso e perspicaz do educador é primordial para alcançar progressos significativos com os alunos. Ao analisar e avaliar o aluno como um todo: em casa, na vida social e na sala de aulas, o professor deve fazer uma sondagem dos conhecimentos e a forma de raciocínio que o aluno emprega, como também ficar atento às suas preferências e seus interesses, reunindo neste levantamento, subsídios para dar início a sua interferência pedagógica.

O objetivo que se espera atingir é que os resultados obtidos sejam favoráveis à adequação destes alunos no seu contexto social e que suas potencialidades sejam exploradas e lhe tragam retornos e conquistas.

Levando-se em consideração os avanços conquistados pelos alunos, valorizar os seus progressos e metas atingidas, estimulando cada vez mais, em sala de aula, procedimentos ligados ao desenvolvimento de suas habilidades e, assim, projetando a potencialidade específica de cada aluno.

INDISCIPLINA GERADA POR FALTA DE LIMITES

A palavra limite é hoje empregada com frequência e em geral de forma queixosa em vários ambientes sociais frequentados por crianças. O tema é abrangente e polêmico, considerando que o que era limite no passado, pode ser hoje uma superação de obstáculos.

Isso nos leva a perceber que o local, tempo, valores, colocam a palavra limite ora como indisciplina, ora como transposição de fronteiras. Portanto, no momento seguinte pode ser superado, estipulando-se novos desafios a serem atingidos. É a superação de mais uma etapa na vida.

Portanto, no que diz respeito à criança, o limite não é para ser imposto e sim transposto, cabendo aos educadores e familiares ajudarem e estimular a transpor esses limites com exemplos de virtudes morais que venham formar seu caráter. O livro "Quando eu voltar a ser criança", Korczak (1981) exemplifica muito bem essa situação, onde o limite não era transposto e sim imposto, tanto na escola como em casa, gerando medo, desconfiança e distanciamento entre o aluno e direção e, entre pais e filhos. Quando é permitido que a criança transponha ou supere limites, ela procura novos desafios que, conseqüentemente, propiciará novos conhecimentos e maior desenvolvimento, facilitando a conquista de novos objetivos, ao que La Taille chama de excelência, ou seja, fazer da melhor forma possível e dentro do limite próprio aquilo que a criança se propõe a fazer.

RESPEITANDO FRONTEIRAS

Outro aspecto considerado por La Taille é o limite a ser respeitado, por se tratar de uma regra ou lei, as pessoas trazem enraizadas como convicção moral, o que lhes permitam tomar decisões sobre o que fazer diante de situações inusitadas.

Pensando na hipótese de uma pessoa que mora no Brasil, estar na fronteira com o Paraguai, pode-se questionar: ultrapassar ou não? Chegou ao limite do seu país, até ali pode usufruir de todas as coisas, boas ou ruins, que seu país lhe permite. Este é o limite dela como cidadã, ao mesmo tempo

que pode se perguntar: Posso ultrapassar? O que me impede? E se eu o fizer? Infringirei alguma lei? A fronteira dá a oportunidade de ser transposta e de poder reconhecer outra realidade que não a dela, uma oportunidade de conhecer algo novo, de superar a curiosidade, permitindo o crescimento intelectual, social ou cultural para a pessoa, desde que ela respeite o que encontrar do outro lado, ou seja, o limite do outro. Neste contexto está a conduta moral com um conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as outras pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Esses anseios é que o professor e familiares devem incutir nas crianças pelas quais são responsáveis, como também a todas aquelas que de alguma forma fazem parte de seu dia a dia.

CONSTRUINDO FRONTEIRAS

Alguns limites devem ser construídos como uma imposição, por firmarem o bem viver e preservar a identidade e a privacidade de cada um, principalmente para a criança e adolescente que passam por uma fase de descobertas, mudanças e adaptações, sentindo-se muitas vezes vulneráveis perante as pessoas e acontecimentos. Analisado por outro aspecto, o limite pode remeter à fronteira da intimidade, ou seja, ao controle do acesso dos outros na particularidade da criança, a qual precisa construir e aprender a defender seus próprios limites.

Outro foco importante de limites a serem respeitados são os normativos, criados e impostos pela sociedade e que coloca a questão do proibido, estabelecendo regras sociais de convivência, dizendo o que pode e o que não pode ser feito. Estes limites são colocados em função do bem-estar do indivíduo e da sociedade.

Por sua vez, o professor além de atuar na área do conhecimento específico, deve colocar-se como corresponsável pela formação moral do aluno, ajudando-o a pensar e refletir com autonomia sobre os seus sentimentos e os dos outros, preservando-se o direito à individualidade. De acordo com a Constituição Brasileira, no Artigo 5 do Capítulo 1, "são: invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas", pode-se dizer que na atual conjuntura, torna-se cada vez mais difícil concretizar-se o que está estabelecido, devido à falta de educação em geral e as facilidades do mundo informatizado que expõe a intimidade das pessoas.

ATENÇÃO DESTINADA AOS ALUNOS, ESCOLA E FAMÍLIA

Na escola, a criança necessita de orientação, um direcionamento para sua conduta, seja nos estudos ou formação moral. Ela está em fase de descobertas e repleta de dúvidas, precisando da ajuda tanto dos professores como dos pais para criarem hábitos e seguirem regras. Os professores não devem esquecer que as crianças fazem parte de um mundo dinâmico e informatizado, portanto reavaliar constantemente as regras e posturas, lembrando-se que conflitos sempre irão existir, sendo primordial saber lidar com essas questões.

Os alunos nunca estão prontos ou vêm prontos de casa em situações que envolvam questões morais abordadas na escola, devem ser trabalhadas na própria escola, tendo em vista que as

experiências de vida acontecem a todo instante e não deve se esperar para exemplificar a nova realidade de suas responsabilidades, cabe a escola agir concomitantemente aos acontecimentos e na solução de problemas.

De acordo com MENEZES (2011), quando a família não assume seus compromissos para com a criança, a escola deve agir, pois caso contrário, o aluno se sentirá duplamente vitimado. É pensando nestas situações que antes de propor encaminhamentos a especialistas, a escola deve rever seu projeto pedagógico, analisando a origem do problema. Depois desta apuração estará apta para os encaminhamentos ou, se for o caso, promover uma mudança que restabeleça a normalidade na escola.

Neste sentido, a escola tem uma tarefa relevante no resgate da autoimagem distorcida da criança, por ter uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E quando surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno.

Cabe ao professor, que se relaciona diariamente com esses alunos, rever suas aulas e procedimentos. Um ponto forte que pode orientar os profissionais da educação está elucidado nas palavras do teórico Delors (1998) quando transcreve sobre a visão dos quatro pilares dos conhecimentos, que pode prever grandes consequências na educação. Conforme Celso Antunes: "O processo de ensino-aprendizagem deve preocupar-se não apenas com a absorção de conhecimento, mas com o ensinar a pensar, saber comunicar-se, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim ser socialmente competente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo proporciona o esclarecimento de procedimentos clínicos para causas que são julgadas aparentemente como falta de interesse de alunos, rotulados como "mau aluno" por pais e professores. Vem demonstrar que os problemas com indisciplina escolar estão ligados ao fator patológico de ordem neurológica ou por uma questão emocional. Sendo essa primeira hipótese descartada pelos resultados dos procedimentos psicopedagógicos e clínicos, fica comprovado que o caminho é determinar onde está o bloqueio no desempenho escolar que está gerando essa indisciplina, se na falta de afeto e atenção, ou na determinação de limites que estabeleçam regras sociais enraizadas em nossa cultura, as quais devem ser respeitadas, outros limites superados pelo desenvolvimento natural dos alunos, ou ainda, ultrapassados quando quer se chegar mais longe.

Fica claro que o problema estando fundamentado apenas na indisciplina, a escola deve manter apoio especializado, com recursos didáticos direcionados às necessidades individuais, analisando caso a caso e, levar em consideração que, um grande recurso é a utilização de jogos que são de

extrema importância nestas situações, já que estabelecem regras e impõe limites, incluindo uma estreita relação de interação entre escola, família e sociedade.

Após analisar todos estes aspectos, professores e dirigentes escolares devem ter um olhar diferenciado para com o aluno com dificuldades, sem ignorá-lo ou deixar que seja taxado de incapaz, mas trabalhar suas habilidades dentro do universo de suas potencialidades.

Desse modo, apurou-se no presente trabalho que há de se percorrer por todos esses caminhos, encaixando devidamente a criança no atendimento e/ ou tratamento mais adequado, levando em consideração a individualidade e a necessidade que cada um apresente, alcançando assim grandes avanços nos estudos, com aproveitamento escolar satisfatório e mudança de comportamento.

Diante das situações observadas nas escolas de forma geral, ainda hoje vemos os alunos com distúrbios, dislexia, necessidades especiais, entre outros, literalmente abandonados, sem assistência e orientação adequada. Alunos indisciplinados também esquecidos e deixados de lado, lançados à própria sorte, sem averiguação da verdadeira causa da indisciplina.

Concluimos que esse trabalho contribuirá como referência para os professores que pretendem construir sua competência didática neste tipo de especificidade, ressaltando que uma educação de base sólida se constrói a cada dia e a cada experiência.

REFERÊNCIAS

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem**. Cadernos CEDES no 2. Campinas? Papirus, 1093, pp.31-48.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo. Cortez, 1998 p. 89-102.

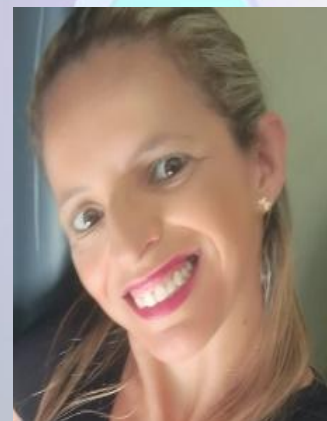
KORCZAK, Janusz: **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus 1981.

LA TAYLLE, Y de: **Limites: Três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2001.

MENESES Luís Carlos de: **Nova Escola** - Ano XXVI nº 245 - setembro/2001 Constituição Brasileira - - **Artigo 5** do Capítulo 1, 1988.

NITTI, J. Z. **Distúrbios, Transtornos, Dificuldades e Problemas de Aprendizagem**. 2002. Disponível em: Acessado em: 10 out. 2005.

FILOSOFIA E PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS, TENSÕES E PERSPECTIVAS DE UMA RELAÇÃO CONSTITUTIVA



PHILOSOPHY AND PEDAGOGY IN THE BRAZILIAN CONTEXT: TRAJECTORIES, TENSIONS, AND PERSPECTIVES OF A CONSTITUTIVE RELATIONSHIP

MICHELE VICENTE DE PAULA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2012).

RESUMO

O presente artigo investiga as inter-relações entre filosofia e pedagogia no contexto educacional brasileiro, analisando como essas áreas do conhecimento se entrelaçam na constituição das práticas educativas e na formação do pensamento pedagógico nacional. Através de uma abordagem histórico-crítica, examina-se a trajetória dessas disciplinas desde o período colonial até a contemporaneidade, destacando os principais movimentos, pensadores e correntes filosóficas que influenciaram a educação brasileira. A análise contempla a pedagogia jesuítica, o movimento escolanovista, a pedagogia crítica de Paulo Freire, as contribuições de Anísio Teixeira e Dermeval Saviani, bem como os desafios atuais impostos pelas políticas educacionais neoliberais e pela crescente mercantilização do ensino. Argumenta-se que a relação entre filosofia e pedagogia constitui elemento fundamental para a compreensão dos processos educativos, possibilitando a reflexão crítica sobre finalidades, métodos e sentidos da educação. Conclui-se que o fortalecimento dessa relação mostra-se essencial para a construção de uma educação transformadora, capaz de responder aos desafios sociais, políticos e epistemológicos da realidade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Pedagogia Brasileira; Pensamento Educacional; Práxis Pedagógica; Educação Crítica.

ABSTRACT

This article investigates the interrelationships between philosophy and pedagogy in the Brazilian educational context, analyzing how these areas of knowledge are intertwined in the constitution of educational practices and in the formation of national pedagogical thought. Through a historical-critical approach, we examine the trajectory of these disciplines from the colonial period to the present day, highlighting the main movements, thinkers, and philosophical currents that have influenced Brazilian education. The analysis covers Jesuit pedagogy, the Escola Nova movement, Paulo Freire's critical pedagogy, the contributions of Anísio Teixeira and Dermeval Saviani, as well as the current challenges posed by neoliberal educational policies and the growing commodification of education. It argues that the relationship between philosophy and pedagogy is a fundamental element for understanding educational processes, enabling critical reflection on the purposes, methods, and meanings of education. It concludes that strengthening this relationship is essential for building a transformative education capable of responding to the social, political, and epistemological challenges of contemporary Brazilian reality.

Keywords: Philosophy of Education; Brazilian Pedagogy; Educational Thought; Pedagogical Praxis; Critical Education.

INTRODUÇÃO

A relação entre filosofia e pedagogia constitui um dos campos mais profícuos e complexos do pensamento educacional brasileiro. Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, essas duas áreas do conhecimento mantêm vínculos indissociáveis, alimentando-se mutuamente na construção de concepções, práticas e políticas educacionais. Compreender essa relação implica mergulhar nas raízes históricas da educação nacional, reconhecendo que toda proposta pedagógica carrega consigo pressupostos filosóficos sobre o ser humano, a sociedade e o conhecimento, mesmo quando tais pressupostos permanecem implícitos ou não problematizados (SAVIANI, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a filosofia da educação emerge como disciplina que questiona os fundamentos, finalidades e sentidos dos processos educativos, ultrapassando a dimensão meramente técnica ou instrumental do fazer pedagógico. Conforme argumenta Severino (2006, p. 11), "a filosofia da educação representa um esforço de reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta". Trata-se, portanto, de uma atividade intelectual que busca

desvelar as contradições, tensões e possibilidades presentes nas práticas educativas, problematizando aquilo que frequentemente apresenta-se como natural ou inevitável.

Tendo em vista essas considerações, o presente artigo propõe-se a examinar essa trajetória histórica, analisando como diferentes concepções filosóficas influenciaram a construção do pensamento pedagógico brasileiro e como, reciprocamente, os desafios práticos da educação nacional exigiram elaborações filosóficas específicas. Pretende-se demonstrar que a relação entre filosofia e pedagogia não se reduz à aplicação de teorias abstratas à prática educativa, mas constitui movimento dialético no qual a reflexão filosófica alimenta-se das contradições e possibilidades presentes na realidade educacional, ao mesmo tempo em que oferece instrumentos conceituais para sua compreensão e transformação.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão das relações entre filosofia e pedagogia no Brasil exige o reconhecimento de que a educação brasileira constituiu-se historicamente como campo de disputas entre diferentes projetos de sociedade, cada qual sustentado por determinadas concepções filosóficas sobre o ser humano, o conhecimento e a sociedade. Essas disputas raramente explicitaram seus fundamentos filosóficos, mas as escolhas pedagógicas concretas revelam pressupostos ontológicos, epistemológicos e axiológicos que merecem ser desvelados e problematizados. Conforme argumenta Luckesi (1994, p. 31), "toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento e, implicitamente, uma teoria da realidade e uma teoria do ser humano".

Nesse contexto, a pedagogia jesuítica, hegemônica durante aproximadamente dois séculos de colonização portuguesa, fundamentava-se na filosofia escolástica tomista, que concebia a educação como processo de formação moral e intelectual orientado para fins transcendentais. O *Ratio Studiorum*, documento que sistematizava os métodos pedagógicos jesuíticos, estabelecia rigorosa hierarquia de disciplinas e enfatizava a formação humanística clássica, privilegiando o ensino do latim, da retórica e da filosofia aristotélico-tomista. Essa concepção pedagógica pressupunha uma antropologia filosófica específica, que compreendia o ser humano como criatura decaída pelo pecado original, necessitando da educação para controlar suas paixões e elevar-se espiritualmente (PAIVA, 2003, p. 89).

Assim sendo, a organização do trabalho pedagógico jesuítico revelava sofisticada compreensão dos processos de aprendizagem, incorporando elementos da retórica clássica e desenvolvendo métodos que anteciparam discussões posteriores sobre motivação, memorização e aplicação de conhecimentos. Entretanto, os fins dessa educação permaneciam subordinados aos interesses da catequese e da formação de elites coloniais leais à Coroa portuguesa e à Igreja Católica. A exclusão das populações indígenas, africanas e mestiças dos níveis superiores de ensino evidenciava que a suposta universalidade dos princípios filosóficos escolásticos ocultava particularismos de classe e raça que reproduziam as estruturas de dominação colonial (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2012, p. 23).

Em consequência disso, a expulsão dos jesuítas em 1759, promovida pelas reformas pombalinas, introduziu novos elementos filosóficos no cenário educacional brasileiro. O iluminismo português, de caráter moderado e católico, propunha a modernização da educação através da incorporação de conhecimentos científicos e da formação de súditos úteis ao Estado. As aulas régias, criadas para substituir os colégios jesuíticos, fundamentavam-se em concepções filosóficas que enfatizavam a razão e a utilidade prática dos conhecimentos, embora mantivessem o caráter elitista e excludente da educação colonial. A filosofia iluminista, mesmo em sua versão moderada, introduziu tensões entre fé e razão, tradição e progresso, autoridade e autonomia, que influenciariam posteriormente os debates educacionais brasileiros (SAVIANI, 2007, p. 87).

Desse modo, o século XIX assistiu à emergência de novas correntes filosóficas que influenciaram o pensamento educacional brasileiro, destacando-se o positivismo, o liberalismo e, posteriormente, o evolucionismo. O positivismo de Auguste Comte exerceu influência particularmente significativa entre as elites republicanas, propondo uma educação científica orientada pela "lei dos três estados" e pela hierarquia das ciências. A divisa "Ordem e Progresso", inscrita na bandeira nacional, sintetiza a apropriação brasileira do positivismo, que concebia a educação como instrumento de modernização social através da difusão de conhecimentos científicos e da formação de mentalidades positivas. Essa perspectiva filosófica sustentou reformas educacionais que enfatizavam o ensino de ciências naturais e matemática, embora mantivessem intocadas as estruturas sociais que reproduziam desigualdades (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 67).

Paralelamente, o liberalismo, ideologia predominante entre os grupos que conduziram o processo de independência e a construção do Estado nacional, fundamentava-se em concepções filosóficas que enfatizavam a liberdade individual, a propriedade privada e a igualdade formal perante a lei. No campo educacional, o liberalismo propugnava a expansão da educação elementar como condição para o exercício da cidadania e o desenvolvimento econômico, embora na prática as elites brasileiras resistissem à efetiva universalização do ensino, mantendo a educação como privilégio de poucos. A contradição entre os princípios liberais formalmente proclamados e a realidade de uma sociedade escravista e profundamente desigual evidenciava as limitações de uma apropriação superficial de filosofias políticas desenvolvidas em contextos europeus distintos (ARANHA, 2006, p. 123).

Por outro lado, o movimento da Escola Nova, que ganhou impulso no Brasil a partir da década de 1920, representou inflexão significativa na relação entre filosofia e pedagogia nacional. Influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, esse movimento propunha a renovação dos métodos pedagógicos através da centralidade do aluno no processo educativo, da ênfase na experiência e na experimentação, e da articulação entre educação e democracia. O pragmatismo filosófico deweyano concebia o conhecimento como instrumento para resolução de problemas práticos, negando a separação tradicional entre teoria e prática, mente e corpo, saber e fazer. Essa perspectiva questionava os fundamentos da pedagogia tradicional, baseada na autoridade do mestre, na memorização de conteúdos e na disciplina rígida (TEIXEIRA, 1968, p. 89).

Nesse sentido, Anísio Teixeira destacou-se como principal intérprete e difusor do pragmatismo deweyano no Brasil, articulando com originalidade os princípios filosóficos dessa corrente com os desafios específicos da realidade educacional brasileira. Teixeira defendia que a educação constitui direito fundamental de todos os cidadãos, cabendo ao Estado assegurar escola pública, gratuita e de qualidade como condição para a construção de uma sociedade democrática. Sua concepção filosófica compreendia a democracia não apenas como regime político formal, mas como modo de vida social fundamentado na liberdade, na cooperação e no respeito à diversidade. A educação progressiva proposta por Teixeira visava formar indivíduos capazes de pensar por si mesmos, resolver problemas e participar ativamente da vida social, contrapondo-se à educação tradicional que formava súditos obedientes e conformados (TEIXEIRA, 1977, p. 45).

Consequentemente, a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935 e posteriormente da Universidade de Brasília em 1961 representaram tentativas de Anísio Teixeira de materializar institucionalmente suas concepções filosófico-pedagógicas. Essas experiências propunham a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a organização não-fragmentada do conhecimento e a formação integral dos estudantes. Entretanto, as resistências de grupos conservadores e as intervenções autoritárias do Estado frustraram parcialmente esses projetos, evidenciando que as inovações filosófico-pedagógicas encontram limites nas estruturas de poder e nas correlações de força sociais (MENDONÇA, 2002, p. 156).

Todavia, o movimento escolanovista enfrentou críticas de diferentes perspectivas. Grupos católicos conservadores acusaram-no de relativismo moral e de ameaçar os valores cristãos tradicionais. Intelectuais marxistas, posteriormente, criticaram seu caráter reformista e sua insuficiente compreensão das determinações sociais da educação. Dermeval Saviani argumenta que o escolanovismo, ao enfatizar excessivamente os métodos e os processos psicológicos de aprendizagem, negligenciou a questão dos conteúdos escolares e o papel da escola na transmissão do saber sistematizado, terminando por contribuir inadvertidamente para o rebaixamento da qualidade do ensino oferecido às classes populares (SAVIANI, 2008, p. 67).

Diante desse quadro, a emergência da pedagogia crítica na América Latina, a partir da década de 1960, introduziu novas categorias filosóficas no pensamento educacional brasileiro. Paulo Freire, principal expoente dessa corrente, elaborou uma filosofia da educação fundamentada na articulação criativa entre marxismo, existencialismo, fenomenologia e cristianismo de libertação. Sua obra denuncia a "educação bancária", caracterizada pela compreensão dos educandos como recipientes passivos nos quais o educador deposita conhecimentos, propondo em contrapartida uma educação problematizadora, dialógica e libertadora. Freire argumenta que a educação nunca é neutra, servindo sempre à domesticação ou à libertação dos seres humanos, cabendo aos educadores comprometidos com a transformação social optar conscientemente pela práxis libertadora (FREIRE, 1987, p. 84).

Sob esse aspecto, a antropologia filosófica freiriana concebe o ser humano como ser inconcluso, inacabado, capaz de transformar-se e de transformar o mundo através da práxis. A vocação ontológica dos seres humanos consiste em "ser mais", em humanizar-se continuamente

através do diálogo, da reflexão crítica e da ação transformadora. Essa perspectiva contrasta radicalmente com concepções essencialistas que compreendem a natureza humana como fixa e determinada, sustentando pedagogias autoritárias que negam a autonomia dos educandos. A educação libertadora proposta por Freire fundamenta-se no diálogo genuíno entre educadores e educandos, no qual ambos aprendem e ensinam reciprocamente, superando a contradição opressor-oprimido através da conscientização e da práxis transformadora (FREIRE, 1996, p. 96).

Por sua vez, Dermeval Saviani desenvolveu, a partir da década de 1980, a pedagogia histórico-crítica como tentativa de superar tanto as pedagogias não-críticas quanto as crítico-reprodutivistas através de uma síntese dialética fundamentada no materialismo histórico. Saviani argumenta que as pedagogias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas não conseguem compreender adequadamente as determinações sociais da educação, permanecendo no nível da aparência e contribuindo para a reprodução das desigualdades. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas, embora avancem na compreensão das funções sociais da escola, caem em determinismo paralisante ao negar as possibilidades de transformação social através da educação (SAVIANI, 2008, p. 89).

Assim, a pedagogia histórico-crítica propõe compreender a educação como mediação no interior da prática social, articulando dialeticamente transmissão de conhecimentos sistematizados e transformação social. Saviani defende que a especificidade da escola consiste em socializar o saber elaborado, historicamente acumulado pela humanidade, possibilitando às classes trabalhadoras apropriar-se de instrumentos culturais necessários para a compreensão e transformação da realidade. Essa perspectiva rejeita tanto o espontaneísmo escolanovista quanto o autoritarismo da pedagogia tradicional, propondo métodos pedagógicos que partam da prática social, identifiquem problemas, instrumentalizem teoricamente os educandos e retornem à prática de modo transformado (SAVIANI, 2011, p. 120).

Nessa linha de raciocínio, a fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica articula ontologia marxiana do ser social, epistemologia dialética e concepção materialista da história. Saviani argumenta que o trabalho educativo constitui atividade especificamente humana que produz intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens. Essa compreensão filosófica recusa tanto o idealismo que hipostasia as ideias quanto o empirismo que reduz o conhecimento à experiência imediata, defendendo a articulação dialética entre aparência e essência, singular e universal, concreto e abstrato. A educação, nessa perspectiva, não se reduz à socialização adaptativa nem à mera crítica denunciatória, constituindo prática social transformadora fundamentada em sólida apropriação teórica (DUARTE, 2001, p. 78).

Entretanto, as relações entre filosofia e pedagogia no Brasil foram significativamente afetadas pelas reformas educacionais neoliberais implementadas especialmente a partir da década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as políticas subsequentes introduziram concepções filosóficas pragmáticas e utilitaristas que subordinam a educação às demandas do mercado, enfatizando competências, empregabilidade e adaptação flexível às mudanças. Essa perspectiva representa recuo em relação às conquistas críticas das décadas anteriores, restaurando

sob novas roupagens concepções tecnicistas que reduzem a educação a instrumento de formação de capital humano (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 67).

Nesse sentido, os documentos oficiais que orientam as políticas educacionais contemporâneas revelam ecletismo filosófico que articula fragmentos do construtivismo piagetiano, das teorias de competências e das pedagogias do "aprender a aprender". Esse ecletismo não representa síntese coerente, mas justaposição de perspectivas muitas vezes contraditórias, servindo à legitimação de políticas que precarizam o trabalho docente, promovem avaliações padronizadas e aprofundam a mercantilização da educação. A suposta neutralidade técnica dessas políticas oculta pressupostos filosóficos que naturalizam a ordem social capitalista e negam as possibilidades de transformação através da educação (FREITAS, 2012, p. 89).

Ademais, a reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017 exemplifica as implicações práticas dessas concepções filosófico-pedagógicas. A flexibilização curricular, a ênfase em itinerários formativos e a introdução do notório saber fundamentam-se em antropologia filosófica que concebe os jovens como empreendedores de si mesmos, responsáveis individuais por suas trajetórias educacionais e profissionais. Essa perspectiva oculta as determinações sociais que limitam as escolhas dos estudantes das classes populares, legitimando a dualidade estrutural entre educação propedêutica para as elites e educação profissionalizante precarizada para os trabalhadores (KUENZER, 2017, p. 45).

Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular, implementada a partir de 2017, expressa concepções filosófico-pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades adaptativas em detrimento da apropriação de conhecimentos sistematizados. Embora o documento oficial mencione a formação integral dos estudantes, a organização curricular proposta fragmenta o conhecimento em habilidades atomizadas, dificultando a compreensão das totalidades e das conexões entre diferentes campos do saber. Essa perspectiva aproxima-se do pragmatismo vulgar que desvincula conhecimento de seus fundamentos filosóficos e científicos, reduzindo a educação a treinamento de habilidades mensuráveis através de avaliações padronizadas (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112).

No entanto, a resistência a essas tendências regressivas tem mobilizado educadores, pesquisadores e movimentos sociais em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Diferentes perspectivas filosófico-pedagógicas – a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia freiriana, correntes pós-críticas – convergem na recusa às políticas neoliberais e na defesa da educação como direito social e instrumento de transformação. Essas perspectivas, embora mantenham diferenças teóricas e metodológicas significativas, compartilham o compromisso com a democratização radical da educação e o questionamento das estruturas sociais que reproduzem desigualdades (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 89).

Nesse contexto, a questão da descolonização dos currículos e das epistemologias emerge como pauta relevante no debate contemporâneo sobre filosofia e pedagogia no Brasil. A lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, e a lei 11.645/2008,

que inclui a temática indígena, representam conquistas importantes na direção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira. Entretanto, a efetiva implementação dessas leis enfrenta resistências e dificuldades, evidenciando a persistência de epistemologias eurocêntricas que hierarquizam conhecimentos e silenciam saberes de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. A filosofia da educação, nesse contexto, deve enfrentar criticamente o colonialismo epistêmico e contribuir para a construção de pedagogias decoloniais (GOMES, 2012, p. 102).

Diante disso, a indissociabilidade entre teoria e prática constitui princípio fundamental da reflexão filosófico-pedagógica crítica. A tradição ocidental estabeleceu hierarquia que subordina a prática à teoria, o fazer ao pensar, o trabalho manual ao trabalho intelectual. Essa dicotomia, questionada pelo marxismo e por correntes pragmatistas, perpetua-se nas instituições educacionais através da separação entre disciplinas teóricas e práticas, entre formação acadêmica e formação profissional. A categoria de práxis, central tanto no pensamento freiriano quanto na pedagogia histórico-crítica, propõe a superação dessa dicotomia através da compreensão da prática como atividade humana consciente, intencional e transformadora, informada pela reflexão teórica mas não redutível a ela (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Ademais, os movimentos sociais constituem importantes agentes educativos que desenvolvem práticas pedagógicas alternativas aos modelos escolares hegemônicos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por exemplo, construiu ao longo de décadas pedagogia própria, fundamentada nos princípios da educação popular freiriana mas articulada às especificidades da luta pela terra e pela reforma agrária. Essa pedagogia enfatiza a formação de militantes, a vinculação entre educação e trabalho produtivo, a auto-organização dos educandos e a gestão democrática das escolas. A experiência educativa dos movimentos sociais questiona os limites da escola estatal e aponta possibilidades de educação emancipadora construída pelos próprios sujeitos em suas lutas sociais (CALDART, 2012, p. 102).

Por fim, a relação entre educação e religião permanece como questão sensível no contexto brasileiro. A laicidade do Estado, princípio constitucional, deveria garantir a neutralidade das instituições públicas em matéria religiosa, assegurando o direito à liberdade de crença e à não-crença. Entretanto, as tentativas de introduzir ensino religioso confessional nas escolas públicas, as pressões de grupos religiosos conservadores sobre currículos e práticas pedagógicas, e a influência de concepções religiosas fundamentalistas sobre políticas educacionais evidenciam tensões entre laicidade e confessionalidade. A filosofia da educação precisa defender intransigentemente a laicidade da educação pública, não como negação da religiosidade mas como condição para o respeito à diversidade e para a liberdade de consciência (CUNHA, 2013, p. 102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias históricas e das configurações contemporâneas das relações entre filosofia e pedagogia no contexto brasileiro evidencia a centralidade dessa articulação para a

compreensão dos processos educativos e para a construção de práticas transformadoras. Desde o período colonial até os dias atuais, diferentes concepções filosóficas influenciaram decisivamente a organização da educação, a definição de seus fins e a escolha de seus métodos. Essas concepções raramente explicitaram seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e axiológicos, mas as práticas pedagógicas concretas sempre revelaram determinadas compreensões sobre o ser humano, o conhecimento e a sociedade.

Portanto, conclui-se que a relação entre filosofia e pedagogia no contexto brasileiro permanece como campo aberto de disputas, tensões e possibilidades. A construção de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos os brasileiros exige o fortalecimento dessa relação, através da formação filosófica consistente dos educadores, da pesquisa que articule reflexão teórica e análise das práticas concretas, e da construção coletiva de pedagogias comprometidas com a transformação social. Os desafios são imensos, mas as experiências acumuladas ao longo da história da educação brasileira demonstram que é possível construir alternativas aos modelos hegemônicos, desde que haja clareza teórica, compromisso político e organização coletiva dos educadores e dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. (Org.). **Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 90, p. 33-57, 2012.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MENDONÇA, A. W. P. C. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

PAIVA, J. M. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-59.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A ALFABETIZAÇÃO VISUAL E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA

READING IMAGES IN ELEMENTARY EDUCATION: BETWEEN VISUAL LITERACY AND AESTHETIC SENSITIVITY



MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO

Graduação em Arte Licenciatura pelo Centro Universitário Claretiano (2016); Professora de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF Wanda Ovídio Gonçalves, Profa.

RESUMO

O presente artigo problematiza a leitura de imagens no ensino fundamental a partir de um recorte teórico que articula alfabetização visual e sensibilidade estética. O objetivo é delinear conceitos, tensões e potencialidades dessa interseção para a formação do olhar infantil, bem como indicar princípios didáticos para sua implementação na escola. Adota-se uma abordagem qualitativa e teórico-conceitual, baseada em revisão bibliográfica crítica e análise comparativa de referenciais sobre cultura visual, letramento visual, estética e mediação educativa. A partir do mapeamento e da sistematização das contribuições teóricas, o estudo propõe um quadro analítico que diferencia níveis de leitura (descrição, interpretação, contextualização e experiência estética) e sugere encaminhamentos pedagógicos compatíveis com o ensino básico. Como resultados, apresenta-se uma articulação conceitual entre alfabetização visual e sensibilidade estética, princípios orientadores para sequências didáticas e agenda de pesquisa futura para investigações empíricas. Conclui-se que a leitura de imagens, tratada pedagogicamente, é eixo fecundo para a formação crítica e sensível de sujeitos leitores da cultura visual contemporânea.

Palavras-chave: Leitura de Imagens; Alfabetização Visual; Sensibilidade Estética; Arte-Educação; Cultura Visual.

ABSTRACT

This article problematizes image reading in elementary education from a theoretical perspective that articulates visual literacy and aesthetic sensitivity. The objective is to outline concepts, tensions, and potentialities of this intersection for the formation of children's visual perception, as well as to indicate didactic principles for its implementation in schools. A qualitative and theoretical-conceptual approach is adopted, based on a critical bibliographic review and comparative analysis of references on visual culture, visual literacy, aesthetics, and educational mediation. From the mapping and systematization of theoretical contributions, the study proposes an analytical framework that differentiates levels of reading (description, interpretation, contextualization, and aesthetic experience) and suggests pedagogical approaches compatible with basic education. As results, a conceptual articulation between visual literacy and aesthetic sensitivity is presented, along with guiding principles for didactic sequences and an agenda for future research for empirical investigations. It concludes that image reading, treated pedagogically, is a fertile axis for the critical and sensitive formation of subjects who are readers of contemporary visual culture.

Keywords: Image Reading; Visual Literacy; Aesthetic Sensitivity; Art Education; Visual Culture.

INTRODUÇÃO

A leitura de imagens, no contexto do ensino fundamental, constitui um campo de investigação relevante diante do predomínio das linguagens visuais na sociedade contemporânea. As crianças crescem imersas em um fluxo constante de imagens — nas telas, nos livros, nas redes e nos espaços urbanos —, o que exige da escola novas formas de ensino que contemplem o olhar como forma de conhecimento. Para além da decodificação técnica, ler imagens é um exercício de sensibilidade e interpretação cultural. Essa perspectiva dialoga com a ideia de que a arte possibilita compreender o mundo por meio da experiência estética e da expressão simbólica, favorecendo uma formação mais crítica e criadora. A escolha deste tema se justifica pela necessidade de ampliar o conceito de leitura para além da palavra escrita, reconhecendo o papel da cultura visual na constituição do sujeito contemporâneo e no modo como aprendemos a ver e a nos relacionar com o mundo.

No ambiente escolar, a leitura de imagens aparece como uma possibilidade de articular cognição e sensibilidade, razão e emoção, técnica e imaginação. Conforme destaca Ana Mae Barbosa (2015), o ensino de arte precisa se fundamentar no tripé **fazer, apreciar e contextualizar**, possibilitando que o aluno não apenas produza imagens, mas também aprenda a interpretá-las e situá-las em seu contexto histórico e cultural. A leitura de imagens, portanto, não deve ser entendida como uma atividade complementar ou ilustrativa, mas como parte integrante do processo de

alfabetização estética e cultural dos estudantes. Ler imagens é, nesse sentido, um modo de leitura do mundo, um gesto interpretativo que envolve percepção, intuição e pensamento crítico.

O presente artigo tem como objetivo discutir, no campo teórico, de que modo a leitura de imagens pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização visual e da sensibilidade estética de estudantes do ensino fundamental. Especificamente, busca compreender os fundamentos conceituais dessas práticas e apontar princípios didáticos que sustentem sua presença no currículo escolar. Parte-se da compreensão de que a alfabetização visual, como propõem autores ligados ao campo da Arte e Educação, envolve o aprendizado de ver, compreender e expressar-se por meio de imagens, articulando percepção, emoção e pensamento. Elliot Eisner (2002) reforça essa ideia ao afirmar que a educação estética amplia a capacidade de percepção e de julgamento, preparando os sujeitos para uma leitura mais rica e significativa do mundo visual que os cerca.

Nessa perspectiva, o olhar é compreendido como construção cultural e social, conforme defendem estudiosos da cultura visual como Hernández (2007), que entende as imagens como **textos culturais** — produções simbólicas que comunicam visões de mundo, valores e ideologias. Assim, ler uma imagem implica reconhecer seus contextos de produção e circulação, suas intenções comunicativas e suas dimensões políticas. A escola, portanto, deve assumir papel central na mediação desses processos, ajudando os estudantes a desenvolverem um olhar crítico diante da profusão de imagens que moldam suas percepções e afetos. Trata-se de formar espectadores e produtores de imagens conscientes de que toda visualidade é também uma construção social, e não apenas um reflexo neutro da realidade.

Além disso, refletir sobre a leitura de imagens no ensino fundamental é reconhecer a urgência de uma educação que dialogue com as novas linguagens e sensibilidades da cultura digital. As crianças e jovens de hoje não apenas consomem imagens, mas as produzem e compartilham constantemente. Como observa Santaella (2012), vivemos em uma “sociedade da imagem”, na qual os modos de ver, pensar e se comunicar estão cada vez mais mediados por tecnologias visuais. Nesse contexto, a alfabetização visual torna-se um componente essencial da formação contemporânea, pois possibilita compreender criticamente os discursos visuais que circulam nos meios de comunicação, nas redes sociais e nas práticas culturais do cotidiano.

O artigo está organizado em três momentos principais. No primeiro, apresenta-se um breve percurso histórico e conceitual sobre a leitura de imagens e a alfabetização visual, discutindo suas origens e significados no campo da arte-educação. Em seguida, discute-se a noção de sensibilidade estética e sua relação com o ensino de arte e a formação do olhar, destacando a importância da experiência estética na constituição da subjetividade e na aprendizagem significativa. Por fim, propõem-se reflexões teóricas sobre os caminhos didáticos possíveis para integrar a leitura de imagens às práticas educativas, evidenciando sua relevância para a formação crítica e sensível dos alunos diante da cultura visual contemporânea e os desafios que se colocam para os educadores nesse processo.

DESENVOLVIMENTO

A LEITURA DE IMAGENS E A ALFABETIZAÇÃO VISUAL

A leitura de imagens, entendida como prática educativa, constitui um dos pilares da arte-educação contemporânea. Ler imagens implica muito mais do que identificar formas, cores e figuras; trata-se de compreender significados, contextos e intenções que emergem das representações visuais. Segundo Ana Mae Barbosa (2015, p. 42), “a leitura de imagens é um ato de interpretação, de atribuição de sentido, e não apenas de reconhecimento formal”. Essa afirmação desloca o foco da simples observação para o campo da reflexão e da construção de sentidos. Assim, a alfabetização visual pode ser compreendida como a capacidade de interpretar o mundo por meio de signos visuais, desenvolvendo o olhar crítico e sensível dos sujeitos. Essa concepção amplia o sentido de alfabetização, incluindo a imagem como texto cultural, capaz de ser lido e interpretado de múltiplas maneiras.

Ao considerar a leitura de imagens como prática pedagógica, o professor passa a atuar como mediador entre o aluno e o universo visual, auxiliando na formação de um olhar consciente. Barbosa (2008) defende que a arte-educação deve articular leitura, contextualização e produção artística, promovendo experiências estéticas que despertem o olhar interpretativo e a sensibilidade. A alfabetização visual, nesse sentido, não se reduz à aprendizagem técnica ou formal, mas envolve a capacidade de ler criticamente as imagens e reconhecer nelas discursos, ideologias e valores culturais.

John Berger (1999, p. 9), em *Modos de ver*, afirma que “ver precede as palavras”, lembrando que “a maneira como vemos é afetada pelo que sabemos ou acreditamos”. Essa reflexão destaca que o ato de olhar é uma construção social e ideológica. Assim, o olhar nunca é neutro: ele é atravessado pela cultura, pela história e pelas relações de poder. Para Berger, toda imagem é um modo de ver o mundo, e compreender esse modo é fundamental para a leitura crítica. No espaço escolar, isso significa ajudar o aluno a perceber que as imagens comunicam ideias, valores e posicionamentos.

Fernando Hernández (2000) complementa essa perspectiva ao propor que o campo da cultura visual introduz uma nova forma de compreender o ensino da arte. Para o autor, “as imagens com as quais os alunos convivem no cotidiano — fotografias, filmes, quadrinhos, publicidade — também fazem parte da cultura visual e devem ser estudadas criticamente” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 27). Desse modo, a leitura de imagens se amplia para além das obras de arte consagradas, abrangendo o universo midiático e digital que forma o repertório visual das crianças e jovens. Tal abordagem aproxima o ensino da arte das vivências reais dos estudantes, tornando-o mais significativo e contemporâneo.

A alfabetização visual, nessa perspectiva, ultrapassa a simples decodificação estética e assume um caráter político e formativo. Mirian Celeste Martins (2007, p. 18) destaca que “ler imagens é um processo de construção de sentidos, que depende da história de quem vê e do contexto em que

a imagem é vista”. Essa compreensão atribui ao aluno um papel ativo: ele não é um espectador passivo, mas um leitor que produz interpretações e sentidos. Quando a escola promove práticas de leitura de imagens, estimula o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da empatia — competências essenciais para a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Hernández (2007, p. 31) reforça que “educar o olhar é educar o pensamento”, pois o olhar é uma forma de cognição. Ele propõe que o ensino da arte deve fomentar a capacidade de observar, comparar e interpretar, favorecendo o diálogo entre emoção e razão. Essa educação do olhar é também uma educação do sentir: ao interpretar imagens, o aluno aprende a perceber sutilezas, reconhecer intencionalidades e refletir sobre suas próprias experiências visuais. Como observa Duarte Júnior (2010), o desenvolvimento da sensibilidade é um componente fundamental da formação humana, e a leitura de imagens é uma via potente para cultivá-lo.

Assim, a leitura de imagens e a alfabetização visual configuram-se como dimensões indissociáveis do ensino de arte contemporâneo. Elas possibilitam ao aluno compreender a linguagem visual como forma de conhecimento e expressão, promovendo uma relação mais consciente com o mundo das imagens. A escola, ao valorizar o olhar como forma de pensar, amplia sua função educativa e cultural, formando sujeitos que não apenas veem, mas também interpretam, questionam e criam a partir do que veem.

A SENSIBILIDADE ESTÉTICA COMO DIMENSÃO FORMATIVA

A sensibilidade estética é um aspecto essencial da formação humana e deve ser compreendida como um campo de experiências que integra emoção, pensamento e imaginação. Dewey (2010, p. 77) define a experiência estética como “aquela em que o pensamento e a emoção se unem em um todo integrado”, destacando que o aprendizado estético não se reduz ao contato com a arte, mas se estende à maneira como o sujeito se relaciona com o mundo. A educação estética, nesse sentido, possibilita o desenvolvimento da percepção e do sentimento, permitindo que o aluno se torne capaz de compreender e expressar suas experiências de forma sensível e significativa.

Para Ana Mae Barbosa (2015), a arte-educação deve promover uma relação viva entre o sujeito e a obra de arte, integrando apreciação, contextualização e produção. Segundo a autora, “educar pela arte é proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação criadora” (BARBOSA, 2015, p. 56). Essa concepção rompe com a visão tecnicista da arte, propondo uma formação estética que valoriza tanto o prazer estético quanto a reflexão crítica. A sensibilidade estética é, portanto, um caminho para o autoconhecimento e para a ampliação da consciência sobre o outro e o mundo. Nesse mesmo sentido, Larrosa (2018, p. 25) ressalta que a experiência estética é “uma experiência de interrupção”, que nos tira do automatismo da vida cotidiana e nos convida à contemplação e ao pensamento. Assim, a arte na escola deve ser espaço de pausa, de escuta e de encontro com o sensível.

A leitura de imagens, como prática pedagógica, é uma via potente para o desenvolvimento da sensibilidade estética. Martins (2007, p. 33) afirma que “ver é uma forma de pensar e sentir; é pela visão que nos relacionamos com o mundo e com os outros”. Dessa maneira, o olhar se constitui como instrumento de conhecimento e de empatia. O educador, ao propor atividades de leitura e análise de imagens, cria oportunidades para que o aluno exercite a observação, a imaginação e o diálogo com diferentes modos de ver. Hernández (2007, p. 38) reforça que “a educação do olhar implica o cultivo de saberes sensíveis, que articulam emoção e razão”. Isso significa que a formação estética não se opõe à cognição, mas a amplia, permitindo que o estudante compreenda as dimensões simbólicas e afetivas das imagens que o cercam.

A sensibilidade estética também tem uma dimensão ética. Paulo Freire (1996, p. 67) observa que “não há ensino sem estética, pois ensinar é um ato de beleza e de generosidade”. Para o autor, educar é um gesto ético-estético, porque envolve compromisso com a beleza do mundo e com a transformação da realidade. A formação estética, portanto, é também formação cidadã, pois educar o sensível é educar para o respeito, a solidariedade e a empatia. Quando a escola valoriza a arte e a leitura de imagens, ela amplia o repertório cultural dos alunos e contribui para a construção de uma consciência crítica e humanizadora.

Duarte Júnior (2010, p. 19) sintetiza essa ideia ao afirmar que “a educação estética é a educação do sensível, e sem o sensível não há humanidade possível”. Ao promover experiências estéticas por meio da leitura de imagens, a escola possibilita que os alunos desenvolvam um olhar que não apenas reconhece o mundo, mas o reinventa. O sensível, nesse contexto, torna-se caminho de conhecimento e de transformação. A formação estética, portanto, não é um luxo ou um complemento da formação intelectual, mas um de seus fundamentos.

Em suma, a sensibilidade estética, articulada à leitura de imagens e à alfabetização visual, constitui um eixo essencial da arte-educação contemporânea. Ela possibilita uma formação integral que une o saber e o sentir, a crítica e a criação. Ao educar o olhar e o sensível, o ensino de arte cumpre sua função mais profunda: formar sujeitos capazes de perceber, compreender e intervir no mundo com beleza, consciência e responsabilidade.

CULTURA VISUAL E ENSINO DE ARTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Vivemos em uma era marcada pela saturação imagética. As crianças e jovens estão imersos em um fluxo constante de imagens provenientes da internet, das redes sociais, da publicidade e das produções audiovisuais. Essa presença massiva da imagem no cotidiano impõe novos desafios à escola e, particularmente, ao ensino de arte, que precisa se reinventar para dialogar com a chamada cultura visual contemporânea. Para Hernández (2000, p. 45), “a cultura visual compreende as múltiplas formas pelas quais a visualidade é produzida e interpretada em contextos sociais, políticos e culturais diversos”. Isso significa reconhecer que as imagens não são neutras, mas carregam significados, ideologias e valores que moldam a forma como vemos e compreendemos o mundo.

Nesse cenário, o ensino de arte assume um papel mediador entre o olhar ingênuo e o olhar crítico. Ana Mae Barbosa (2011, p. 82) afirma que “ensinar arte hoje é ensinar a ver e a pensar o que se vê”, o que implica deslocar o foco do fazer artístico isolado para uma compreensão mais ampla da imagem como texto cultural. Assim, o professor de arte torna-se um provocador de leituras, alguém que conduz os alunos à análise das imagens de seu tempo, incentivando-os a identificar discursos, representações e ausências. Essa abordagem favorece a construção de um pensamento visual crítico, essencial para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

Nicholas Mirzoeff (2016, p. 24) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a cultura visual é um campo de contestação, onde as imagens são meios de poder e resistência”. Para o autor, a leitura crítica das imagens é um ato político, pois permite questionar as narrativas dominantes e revelar outras formas de ver o mundo. No contexto escolar, isso significa reconhecer que as imagens que circulam entre os estudantes — memes, fotografias, vídeos, propagandas — também são portadoras de discursos que precisam ser compreendidos e problematizados. Ao trazer esses repertórios para a sala de aula, o educador valida o olhar do aluno e transforma o espaço escolar em um ambiente de diálogo entre saberes acadêmicos e culturais.

A cultura visual, quando abordada pedagogicamente, amplia o repertório estético e simbólico dos alunos. Dondis (1997, p. 31) destaca que “o alfabetismo visual é uma competência que pode ser ensinada, aprendida e refinada”, e que desenvolver essa competência é essencial para que o sujeito possa “ler e produzir imagens com consciência de seus efeitos comunicativos”. Nessa perspectiva, o trabalho com leitura de imagens permite ao aluno perceber como os elementos visuais — cor, forma, composição, perspectiva — constroem sentidos e provocam reações. Martins (2007, p. 49) complementa que “as imagens educam o olhar, mas também podem adormecê-lo, se não forem mediadas com criticidade”. Cabe, portanto, ao educador despertar o olhar investigativo e criativo, que vai além do consumo passivo das imagens.

Freedman (2003, p. 89) acrescenta que “a educação em cultura visual reconhece o potencial das imagens na construção de identidades e de relações sociais”. Ao promover o diálogo entre arte, mídia e cotidiano, o ensino de arte pode contribuir para a compreensão crítica de como os sujeitos são representados — e se representam — nas imagens que circulam em seu entorno. Isso reforça o papel da escola como espaço de resistência simbólica, onde a formação estética e ética se entrelaçam. Duarte Júnior (2010, p. 64) observa que “o olhar sensível é também um olhar político, pois só quem vê o mundo com sensibilidade é capaz de transformá-lo”. Assim, a leitura de imagens no contexto da cultura visual não é apenas uma estratégia didática, mas uma prática emancipadora.

O desafio, portanto, está em integrar a cultura visual ao currículo de arte de maneira crítica e criativa, sem reduzi-la a um modismo ou a um conteúdo superficial. Exige-se do educador uma postura investigativa, aberta ao diálogo com as linguagens contemporâneas e às novas tecnologias, mas também enraizada em fundamentos estéticos e éticos. Como defende Hernández (2007, p. 71), “a escola precisa ser um lugar onde se aprenda a olhar e a narrar o mundo de forma plural”. Nesse sentido, o ensino de arte, ao incorporar a leitura de imagens da cultura visual, contribui não apenas

para a alfabetização estética dos alunos, mas para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a leitura de imagens no ensino fundamental é compreender que educar o olhar é também educar a forma como nos relacionamos com o mundo. As imagens, enquanto produções culturais e simbólicas, ultrapassam o campo do estético e se inscrevem no âmbito do social, do político e do ético. Assim, a escola assume um papel essencial na mediação entre o sujeito e a cultura visual contemporânea, contribuindo para a formação de leitores visuais capazes de interpretar, questionar e ressignificar os discursos que permeiam o cotidiano. O ensino de arte, ao incorporar a leitura de imagens como prática formativa, amplia o horizonte da alfabetização, tornando-a um processo sensível, criativo e crítico.

A partir das reflexões teóricas aqui apresentadas, compreende-se que a alfabetização visual constitui um processo de aprendizagem que envolve tanto o domínio das linguagens e códigos visuais quanto o desenvolvimento da percepção estética e da imaginação. Como salientam autores como Barbosa (2015) e Hernández (2007), a leitura de imagens não se limita à apreciação formal, mas exige contextualização, interpretação e diálogo. Essa abordagem torna o ensino de arte um espaço de construção de sentidos, no qual os estudantes podem compreender as imagens como representações carregadas de intenções, valores e visões de mundo. Desse modo, a leitura de imagens não é apenas um exercício interpretativo, mas uma prática de cidadania e de ampliação de repertório cultural.

No contexto da cultura digital e das múltiplas linguagens visuais que atravessam a vida cotidiana, torna-se urgente repensar as práticas educativas sob a ótica da cultura visual. Como defende Santaella (2012), vivemos em uma sociedade hipervisual, na qual a imagem assume função comunicativa, estética e informativa. Frente a isso, cabe à escola assumir um papel ativo na formação de leitores visuais críticos e sensíveis, capazes de compreender e produzir imagens de modo consciente. A leitura de imagens, nesse sentido, deve ser vista como um caminho para o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional dos alunos, promovendo a ampliação do olhar e o reconhecimento da diversidade de modos de ver e representar o mundo.

A sensibilidade estética, por sua vez, é o eixo que integra as dimensões cognitivas e afetivas da experiência educativa. Cultivar a sensibilidade significa permitir que o aluno se envolva de forma integral com as obras, imagens e manifestações culturais, desenvolvendo empatia, imaginação e senso de pertencimento. A arte, quando tratada como experiência estética — e não apenas como técnica ou ilustração —, possibilita que a escola se torne um espaço de encontro entre o saber e o sentir. Nesse ponto, a proposta de Eisner (2002) sobre a educação estética como ampliação das formas de pensamento encontra ressonância, pois o olhar educado é aquele que reconhece a complexidade e a beleza presentes nas diferentes formas de expressão humana.

Conclui-se, portanto, que a leitura de imagens no ensino fundamental deve ser compreendida como prática essencial da arte-educação, capaz de articular a alfabetização visual e a sensibilidade estética na formação integral dos sujeitos. Ao favorecer a leitura crítica e poética das imagens, o ensino de arte contribui para a formação de estudantes mais conscientes de si e do mundo, aptos a dialogar com as linguagens visuais que os cercam e a produzir novos sentidos a partir delas. Nesse horizonte, educar o olhar é também educar a sensibilidade — e é nesse gesto de ver e sentir com profundidade que se funda a potência transformadora da arte na educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Campinas: Papirus, 2010.
- FREEDMAN, Kerry. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Educação e cultura visual*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MARTINS, Mirian Celeste. *O olhar em construção: leitura de imagens na escola*. São Paulo: Moderna, 2007.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Como ver o mundo*. São Paulo: Zahar, 2016.

NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NEUROSCIENCE AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION PROFESSIONALS



OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID – Universidade Cidade de SP 2015; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2018); Psicopedagogia em Educação Especial pela Faculdade ITEQ (2023); Direito Educacional pela Faculdade ESP – Faculdade do Estado de São Paulo (2025) Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Sabino, Professora de Educação Básica – na EE Anna Pontes de Toledo Natal

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de verificar a possibilidade de mudanças na qualidade da educação que é oferecida em nossas instituições de ensino, através da capacitação e valorização dos profissionais, onde os maiores beneficiados serão os educandos, ou seja, os adultos, os cidadãos de amanhã. Apenas um ensino completo, com o auxílio da neurociência e dedicação e colaboração de todos, poderá preparar os seres humanos para todas as fases da vida. Buscando soluções para que a educação infantil tenha a real importância com que deveria ser vista. Repensar as possibilidades de um novo currículo, de uma nova proposta pedagógica e a implantação de um novo sistema que tem revolucionado a forma de educar, conhecido como neuroeducação, que tem obtido resultados surpreendentes e um maior aproveitamento dos alunos inclusos, permitindo um ensino eficaz, de qualidade e excelência.

Palavras-chave: Neurociência; Neuropsicopedagogia; Aprendizado.

ABSTRACT

The present study aims to verify the possibility of changes in the quality of education offered in our educational institutions through the training and valorization of professionals, where the greatest beneficiaries will be the students, that is, the adults, the citizens of tomorrow. Only a comprehensive education, with the help of neuroscience and the dedication and collaboration of all, can prepare human beings for all stages of life. Seeking solutions so that early childhood education is given the real importance it deserves. Rethinking the possibilities of a new curriculum, a new pedagogical proposal, and the implementation of a new system that has revolutionized the way we educate, known as neuroeducation, which has achieved surprising results and greater achievement among included students, allowing for effective, high-quality, and excellent teaching.

Keywords: Neuroscience; Neuropsychopedagogy; Learning.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa destina-se a mostrar como os estudos de neurociência, podem auxiliar o profissional de educação inclusiva, a oferecer e desenvolver um ensino mais eficaz e de qualidade indiscutível, já que muitas vezes, este profissional é responsabilizado de forma negativa, pelo não aproveitamento das aulas pelos educandos, que apresentam dificuldades de abstração no momento de assimilar um conteúdo novo.

Ao aplicar técnicas e conhecimentos, baseados em estudos e pesquisas neurocientíficas, como ferramenta pedagógica, é possível contribuir para o desenvolvimento do aluno da educação inclusiva em sua totalidade como ser intelectual, emocional e comportamental.

Desta forma, esta pesquisa objetiva desenvolver um pensamento crítico, porém, mais otimista em relação a educação inclusiva. Sabemos que não é tarefa fácil, ensinar, educar, preparar para a vida e construir o conhecimento, mas podemos nos esforçar, com a dedicação de todos os envolvidos na área da educação, desde as autoridades governamentais até o professor que lida diretamente com os alunos, é possível realizar um bom trabalho de forma inovadora, eficaz e satisfatória para todos, não há maior prazer para um educador, do que perceber que seus esforços não foram vão.

De acordo com muitas pesquisas, já realizadas na área de neurociência, através das atividades com estímulos sensoriais, percebe-se que aumentam as áreas do cérebro que são ativadas durante a aprendizagem e por isso, torna-se a atividade mais completa para a manutenção de uma mente ativa e saudável, tornando o aprendizado mais eficaz.

Diante dos assuntos supracitados acima, espera-se que essa pesquisa contribua de forma significativa para as instituições de ensino que reavaliem as suas práticas escolares e suas formas de ministrar as aulas, usando a neurociência acoplada com a Neuropsicopedagogia, como instrumento pedagógico que desenvolve o educando em sua totalidade ao longo da vida escolar.

CONHECENDO UM POUCO DA NEUROCIÊNCIA

Antes de ser um professor, um educador, somos alunos e até chegarmos ao estágio de ensinante, nós já tivemos muitas dificuldades na fase de aprendente.

Vamos estudar sobre um assunto tão importante para as crianças quanto para os professores, pois se queremos seguir a carreira de educador, temos que adotar o modo de viver constantemente, buscando o conhecimento, formas e estratégias que nos permitam oferecer uma educação de qualidade e ter a certeza de sair da sala de aula com a sensação de dever cumprido, pois a cada dia que passa os desafios dessa profissão são maiores.

A neurociência é uma ferramenta poderosíssima na luta para a transformação na educação, mas o que é a neurociência?

A neurociência é todo tipo de investigação do sistema nervoso, como se desenvolve, como é parecido ou diferente entre indivíduos e entre espécies e até como deixa de funcionar.

A neurociência nos revela como o cérebro produz nosso comportamento. Porque nos emocionamos, porque precisamos dormir, como tomamos decisões, enfim, como somos e o que somos.

Há várias maneiras de investigar as estruturas do cérebro, mas no geral, o neurocientista trabalha no laboratório fazendo pesquisas ou em hospitais se for um pesquisador neurologista. O neurocientista pode ser um professor, biólogo, um médico, psicólogo, físico, engenheiro, filósofo, etc.

Nessa perspectiva de que a neurociência pode nos ajudar a entender muitas atitudes das crianças e poder intervir da maneira correta, descobrimos que elas, possuem dificuldades em obedecer às ordens que se iniciem com a palavra “não”. Sabe por quê?

O córtex pré-frontal, que é a área responsável por impedir que nós respondamos aos estímulos de maneira automática, sem pensar, este só amadurece na adolescência e a criança responde ao que vê e ouve, fazendo o que dá vontade. Muitas vezes até mesmo o cérebro adulto tem dificuldades em obedecer aos comandos iniciados pela palavra “não”. Sendo assim, podemos compreender um pouco melhor, o que acontece na cabecinha de uma criança, quando damos a ela algumas ordens e ela simplesmente não obedece, seu cérebro ainda não está pronto e precisamos levar isso em consideração no momento que estamos em sala lidando, com essa fase tão importante e delicada que é a primeira infância.

Ao darmos uma ordem devemos usar palavras positivas, eliminamos o “não” e digamos a criança, faça isso ou aquilo, desta forma estamos colaborando para o desenvolvimento do cérebro da criança, ajudando-o a obedecer.

Por exemplo, temos que ter muito cuidado ao ver uma criança que esteja em cima do muro, se dissermos para ela, “não pule”, o mais provável é que ela pule e se machuque, então devemos dizer “desça”, por exemplo, evitando um acidente.

Por essas simples questões é que acreditamos que há necessidade de profissionais mais qualificados na área de educação infantil, pois é a fase mais importante para a formação do ser humano.

É a fase em que se constrói o caráter, onde se molda a personalidade de uma criança, onde elas guardam muitas coisas, suas memórias registram coisas que irão lhe fazer muito bem no futuro, mas também coisas, das quais elas não gostariam de se lembrar, então, nessa fase, é necessário um profissional comprometido com a educação, dedicado, que busca mais e mais conhecimento e principalmente, valorizado, pois sendo valorizado, terá mais estímulo para trabalhar mais e melhor.

A dificuldade é encontrar esses profissionais, dispostos a fazer o seu melhor, se doar, pois educar é um trabalho árduo e se não houver valorização desse professor, fica cada vez mais difícil fazer com que ele se dedique inteiramente a proposta pedagógica, que mais parece algo inalcançável, uma teoria bela, mas, que a sua prática, por falta de condições e estruturas, torna-se inviável.

É possível educar, preparar para a vida adulta, desenvolver técnicas para um melhor aproveitamento desse período fértil, produtivo e de transformação do cérebro da criança, pois é o momento de autoconhecimento e descoberta do indivíduo.

A necessidade de um ensino completo cresce a cada dia, porém, os professores que não buscam esse conhecimento, novos saberes e formas de educar, não podem oferecer um ensino de qualidade e por não receberem incentivos ou até mesmo cursos de aperfeiçoamento para sua área de trabalho, muitas vezes também não se interessam e os educandos recebem apenas o básico e deixam de desenvolver suas habilidades, seu potencial em sua totalidade.

Há necessidade de se ter humildade pedagógica, a capacidade de saber que não sabemos de tudo, o tempo todo, de todos os modos e ninguém o sabe e por isso é preciso juntar as competências, aí sim conseguimos aquilo que é necessário, que é ir em direção ao futuro.

Essas dicas servem para que possamos compreender a necessidade de não estagnar, de não interromper um processo de vitalidade que vem exatamente pela capacidade de aprendizado contínuo, de renovação, de abrir a mente, de ser capaz, dentre outras coisas, não se considerar nunca, completo, pronto, feito por inteiro, perfeito, ao contrário, sentir-se alguém em construção, uma obra contínua de vida, de história, de obra, afinal o que vale para nós é a obra que deixamos.

A NEUROEDUCAÇÃO E A NEUROPSICOPEDAGOGIA: UNIDAS PARA UM ENSINO EFICAZ, DE QUALIDADE E EXCELÊNCIA

A vida de um educador é um eterno aprendizado. O profissional comprometido, que ama o que faz, vive buscando novos saberes e conhecimentos, pois como nosso querido Paulo Freire nos diz que ninguém sabe tudo e creio que nunca saberemos tudo, sempre que buscarmos encontraremos mais e mais caminhos, questionamentos e respostas para os desafios da vida de um professor.

Educar não é tarefa fácil, é árdua, porém, gratificante, saber que ainda há profissionais que fazem o seu melhor, doam o melhor de si, para obter resultados surpreendentes em sala de aula.

A neuroeducação junto com a Neuropsicopedagogia, tem sido forte aliadas nas novas políticas e programas de atenção a educação da primeira inclusiva, pois para se alcançar um desenvolvimento social dos nossos alunos, é necessário estender e melhorar a proteção e educação, especialmente para os que são mais vulneráveis e desfavorecidos.

Somente através da educação continuada, os profissionais que lidam diretamente com inclusão, terão condições de alcançar os objetivos aqui propostos, que é de oferecer o melhor ensino, um desenvolvimento total e completo do aluno incluso, principalmente do cérebro desse aluno. Válido ressaltar, que é a primeira infância é fase de maior importância, mais do que o ensino fundamental e médio ou faculdade, o que acontece na educação infantil é que determinará se haverá êxito as próximas etapas estudantis.

O processo de desenvolvimento da educação inclusiva é influenciado pelas atitudes, conhecimentos e forma de ser da pessoa que as educam, neste caso, o professor. Por outro lado, o ambiente em que esse aluno está imerso, também tem sua parcela de contribuição, a relação destes alunos inclusos com os adultos com quem se relacionam causa um grande impacto no desenvolvimento de seu cérebro desde a etapa pré-natal. A alimentação, a exposição ou utilização de algumas substâncias químicas e o estado de ânimo da família, entre outros, são fatores que influenciam o cérebro que está em evolução. O cuidado no ambiente físico, o carinho, os diálogos, os jogos, o afeto, brincadeiras e canções, são outros elementos presentes nas relações entre pais, educadores e alunos inclusos desde o nascimento.

Os alunos da inclusão aprendem com os adultos as habilidades emocionais, sociais, cognitivas e se adaptam ao seu entorno, pois o eixo central do desenvolvimento são as relações interpessoais. Quanto maior for o conhecimento que o adulto tenha acerca do processo de desenvolvimento cerebral de um aluno incluso, mais alta será a probabilidade de atuar favoravelmente durante o processo de ensino aprendido. Por esse motivo que o educador deve estar sempre buscando mais e mais conhecimento, para que possa ajudá-los nesse processo de desenvolvimento cerebral.

Em investigações sobre o papel do educador na educação inclusiva, e sua influência na evolução do cérebro, estudiosos ressaltam que o adulto cuidador serve de “cérebro externo”, motivando e apoiando o aluno. Afirmam que as experiências do dia a dia, são vitais para a integração sensorial, a coordenação sensório motora, o desenvolvimento emocional, os processos de atenção e também de autorregulação.

O cérebro passa por muitas mudanças durante o processo educativo, e seu amadurecimento e desenvolvimento são o resultado da interação harmoniosa entre genética e experiências com o ambiente. Embora esse aluno já nasça com o cérebro programado geneticamente para retirar do entorno todas as informações que necessita para se desenvolver, as experiências vividas na vida escolar ou a privação delas, qualificarão o processo de desenvolvimento cerebral, já que durante o

processo de ensino aprendizagem, pode-se identificar “períodos sensíveis” para determinadas aprendizagens, como é o caso da linguagem.

Sem dúvida é necessário revisar e repensar alguns aspectos da formação daqueles que estão diretas ou indiretamente relacionados com a educação inclusiva. As experiências ocorridas nesse período do desenvolvimento humano exercem forte influência na maturação e funcionalidade do cérebro, refletindo diretamente na qualidade das habilidades sensoriais, emocionais, intelectuais, sociais, físicas e morais inerentes a cada pessoa. Nesta etapa o adulto é o “facilitador” e mediador de experiências significativas, se ele não tem como base um conhecimento atualizado sobre o cérebro e seu desenvolvimento, fica complicado.

O perfil do adulto e a qualidade das experiências com o ambiente em que esses alunos vivem, podem e muito afetar o desenvolvimento cerebral delas tanto de forma positiva, como de forma negativa, deixar marcas que jamais poderão ser mudadas ou esquecidas, essa afirmação é resultado das investigações feitas nos âmbitos das Ciências Sociais, da Psicologia e principalmente das Neurociências. Surge então uma nova linha de pensamento e ação a Neuropsicopedagogia que junta às neurociências, a psicologia e a educação, com objetivo de trazer aos pais e educadores os conhecimentos relacionados ao funcionamento cérebro.

Além disso, a Neuropsicopedagogia possibilita a compreensão e o entendimento dos mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem, memória, linguagem, aos sistemas sensoriais e motores, atenção, emoções, ao comportamento, entre outros. Também ajuda a reconhecer os fatores de risco para o desenvolvimento cerebral, entre os quais estão a desnutrição, as emoções negativas, a anemia, o alto nível de stress, o maltrato verbal ou físico. Estas informações dão ao adulto maiores possibilidades de reduzir ou evitar fatores de risco, a fim de proporcionar ao aluno incluso um ambiente mais saudável e adequado.

As investigações demonstram que a prática de determinadas habilidades pode modificar os circuitos cerebrais, criando novas conexões sinápticas ou reforçando as já existentes. Ao que diz respeito as investigações relacionadas com as funções executivas do cérebro, por exemplo, que correspondem ao córtex pré-frontal (o qual leva aproximadamente 20 anos para amadurecer) as evidências demonstram que essas funções começam seu desenvolvimento na primeira infância. Alterações precoces no desenvolvimento executivo limitam de forma dramática a capacidade de a criança para fazer frente as novas situações, assim como para adaptar-se as mudanças de maneira flexível.

Faz-se mais do que necessário, estabelecer como requisito principal para todos os educadores uma formação mínima em Neuropsicopedagogia, assim como para os pais de família e toda a comunidade, pois a educação inclusiva é um compromisso de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que as aulas podem e devem ser mais prazerosas e produtivas, desde que os professores tenham mais conhecimentos sobre neurociência e a Neuropsicopedagogia. É claro que temos professores maravilhosos e dignos de muitos méritos, mas todos os educadores deveriam buscar ser um cientista, ou seja, não estacionar no que já se sabe, mas estar continuamente se atualizando e buscando novos saberes, principalmente na área da neurociência.

Ao utilizar diversos recursos para estimular o interesse e assim ampliar a capacidade de aquisição do conhecimento, proporcionando maior desenvolvimento e melhor desempenho dos alunos inclusos, com o objetivo de atingir as necessidades individuais de cada aluno, ao usar diversas habilidades onde cada um se identifique e se envolva, o educador torna possível um momento novo, diferente do comum na educação infantil, um aprendizado prazeroso e eficaz.

O processo de ensino aprendido é a plataforma de decolagem de nosso universo sensorial e perceptivo, que não somente nos permita manter-nos vivos (para aproximarmos ou distanciarmos de um estímulo), mas também será o veículo para a condução de informação cognitivo-motora-motora e emocional, principalmente.

A neurociência unida com a Neuropsicopedagogia pode ajudar os profissionais da educação inclusiva nesse processo de mudança para a educação no Brasil. Nós educadores podemos ir muito longe nessa luta, mas para conscientização dos pais, faz-se necessário a intervenção do governo, com novas propostas educacionais voltadas para a neurociência e Neuropsicopedagogia, e projetos que motivem pais e responsáveis.

Os objetivos específicos e gerais foram alcançados nesta pesquisa, ao apresentar em cada parágrafo todas as necessidades do cérebro em ser estimulado desde o início da gestação. Muito nos traz preocupação que todas essas informações sejam privilégio de poucos, não porque não haja fontes de pesquisa e informação, mas sim, porque ainda é um assunto pouco falado, mas que deveria ser divulgado amplamente, pois, são atos simples que podem mudar a vida do ser humano para sempre de forma negativa ou positiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artmed, 2004.

CAMPOS, Anna Lucia, O cérebro criativo. Tradução: CEJAS, Laura.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY; R. B.; MANGUN, G. R. Cognitive Neuroscience: the Biology of the Mind. New York, NY: Norton & Company, 2002.

GUERRA, L. B. Neuropsicologia e educação: perspectiva transdisciplinar. In:

MACESO, E. C. et al. (orgs). *Avanços em Neuropsicologia: das pesquisas à aplicação clínica*. São Paulo: Editora Santos, 2007. p. 207-219.

LENT, Roberto. *Cem Bilhões de Neurônios – Conceitos Fundamentais da Neurociência*. Rio de Janeiro: Ed. Atheneu, 2002.

MENDONÇA, L. I. Z.; AZAMBUJA, D. A.; SCHLECHT, B. B. G. Neuropsicologia no Brasil. In: FUENTES, D. et al. (orgs). *Neuropsicologia Teoria e Prática*. São Paulo: Artmed, 2008. p. 411-424.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2005.

STELA, F. Neuropsicologia e Educação. *Educação: Teoria e Prática*, v. 3, n. 7, p. 35- 41, 1996.

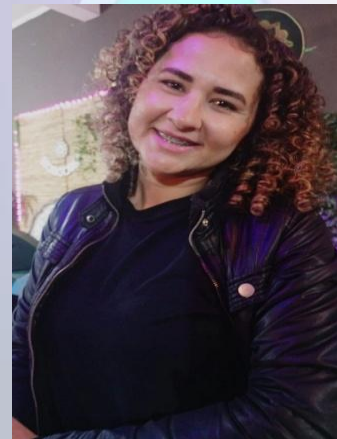
STERNBERG, R. J. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STELLA, F. Distúrbios de Atenção: aspectos Neuropsicológicos. *EDUCAÇÃO: teoria e prática*, v. 5, n. 8, 1997.

ZARO, M. A. et al. *Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional*. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 1, p. 199-210, 2010.

DIFICULDADES COMUNS NA ALFABETIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA SUPERÁ-LAS

COMMON DIFFICULTIES IN LITERACY AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM



PÂMELA JOYCE EMANUELLA LUIZ PRIMO

Graduação em Pedagogia, pela UNIP (Universidade Paulista), em 2013. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade São Braz, em 2019. Pós-graduada em Direitos Humanos, pela UNICORP, em 2023. Professora na Escola Municipal Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A alfabetização é um marco crucial no desenvolvimento educacional das crianças, mas também pode ser um processo desafiador que apresenta diversas dificuldades. Identificar e abordar esses obstáculos de forma eficaz é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de adquirir as habilidades de leitura e escrita necessárias para seu sucesso acadêmico. Identificar precocemente os sinais de dificuldades de alfabetização é fundamental para intervir e oferecer suporte adequado às crianças. O processo de alfabetização, especialmente nas séries iniciais, é permeado por desafios que exigem atenção, sensibilidade e conhecimento especializado dos profissionais da educação. Entre as dificuldades mais comuns estão o reconhecimento das letras, a compreensão dos sons da linguagem, a formação de palavras e frases, e a apropriação do significado das mensagens escritas. Além disso, o contexto socioeconômico, as experiências prévias, as condições emocionais e o acesso a materiais adequados também influenciam diretamente no ritmo e na qualidade da aprendizagem. Para superar tais obstáculos, torna-se fundamental adotar estratégias diversificadas e personalizadas. Cabe ressaltar que o ambiente escolar deve ser um espaço acolhedor, onde os erros são considerados oportunidades de aprendizagem e a autoestima

é constantemente reforçada. A parceria entre escola, família e comunidade amplia o suporte ao estudante, facilitando o desenvolvimento de competências essenciais à alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Espaço Acolhedor; Linguagem.

ABSTRACT

Literacy is a crucial milestone in children's educational development, but it can also be a challenging process that presents several difficulties. Identifying and addressing these obstacles effectively is essential to ensure that all students have the opportunity to acquire the reading and writing skills necessary for their academic success. Early identification of signs of literacy difficulties is fundamental to intervening and providing adequate support to children. The literacy process, especially in the early grades, is permeated by challenges that require attention, sensitivity, and specialized knowledge from education professionals. Among the most common difficulties are letter recognition, understanding the sounds of language, forming words and sentences, and appropriating the meaning of written messages. In addition, the socioeconomic context, prior experiences, emotional conditions, and access to appropriate materials also directly influence the pace and quality of learning. To overcome these obstacles, it is essential to adopt diverse and personalized strategies. It is worth emphasizing that the school environment should be a welcoming space, where mistakes are considered learning opportunities and self-esteem is constantly reinforced. The partnership between school, family, and community expands support for the student, facilitating the development of essential literacy skills.

Keywords: Literacy; Welcoming Environment; Language.

INTRODUÇÃO

Segundo defende Freire (2007) procurar entender as linguagens destas crianças assim como identificar os seus pensamentos e desejos representa uma condição base para que os profissionais educadores produzam resultados altamente positivos em relação a busca do comportamento inclusivo relacionado com o protagonismo infantil desenvolvido pelas crianças das séries iniciais do ensino fundamental no país.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional criada ainda no final do século XX mais precisamente em 1996 reconheceu esta necessidade dos professores educadores do ensino regular elaborar os seus planejamentos de aulas direcionados a educação infantil com os objetivos primeiro de buscar este processo de inclusão e do protagonismo das crianças.

Para Barbosa (2008) a pré escola no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca transformar o comportamento das

crianças que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escuta que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

Como mostra Veiga (2001) sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases a educação infantil no país não teria evoluído e estaria num patamar de atraso comparado as nações sub desenvolvidas que não tem uma educação infantil de base de qualidade para as crianças.

Assim para promover uma educação inclusiva e o protagonismo infantil que é mostrado como uma condição relevante no comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino de base das séries iniciais deve ter a frente profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionada para este público infantil.

Sobre esta condição dos profissionais entender a fala e o pensamento das crianças da educação infantil para que possam desenvolver o seu comportamento, a opinião de Kinney (2009) é bastante relevante quando ressalta que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionada para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (KINNEY. 2009, p.65).

São estas condições que o projeto de ensino encontra a sua justificativa e os objetivos a serem cumpridos que é procurar desenvolver estratégias que possibilitam os professores alcançarem o desenvolvimento do comportamento dentro da sala de aula deste universo de alunos da formação educacional infantil.

Senge (2005) defende que a didática apresentada deve ser preparada de modo que possa buscar explorar as potencialidades de cada criança e assim promover a inclusão e o ensino que faz realmente surgir as transformações tão necessárias para construir cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

Deve se observar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo idealizado para este projeto educacional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e acabado, pois leva em consideração que para colocá-lo em prática em países como o Brasil necessita de ajustes constantes de forma periódica para que possa ser adaptado a nossa realidade cultural em relação a educação infantil praticada em cada região do país.

E o primeiro passo rumo a esta transformação é procurar capacitar de forma adequada os nossos profissionais educadores no sentido de procurar entender as diversidades de linguagens que este público infantil tem a capacidade de produzir.

Observa se a partir da experiência desenvolvida em diversas regiões do país vem mostrar de forma acentuada que a criatividade das crianças apresenta uma grandeza infinita e que precisa de

profissionais da educação com capacidade para ser explorada e produzir resultados capazes de provocar transformações na sua personalidade.

Outra observação importante é que apesar de algumas experiências isoladas que está sendo praticada no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil que está sendo proposto no projeto de ensino a educação para crianças no país ainda vai demorar muito para alcançar este estágio de qualidade, principalmente quando se trata de ensino público devido aos problemas estruturais sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

Como mostra Veiga (2001) visualizar a criança na sua formação de base como sujeito crítico e construtor de pensamento e idéias, principalmente como elemento integrante da sociedade faz parte do papel do professor educador dentro da realidade do ensino aprendizagem moderno.

E um dos instrumental mais indicado para exercer esta proposta é lançar mão da interdisciplinariedade, onde as mais diversas disciplinas tem como função dentro deste processo pedagógico de complementar os conhecimentos impostos aos alunos.

ENSINO APRENDIZAGEM E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro passo para se alcançar um ensino aprendizado de qualidade dentro do ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais onde o perfil dos alunos se apresenta como ávido pelo novo, de conhecer os movimentos da sociedade e passar a opinar de forma construtiva ou a construir pensamento crítico da realidade onde esta inserido, é fortalecer a relação e o vínculo que envolve os agentes professores e os educandos, sem a presença do comportamento que possa ser preconceituoso ou de discriminação com os discentes que apresentam dificuldades de aprendizado.

Sobre esta situação de procurar mostrar a inclusão a opinião de Barbosa (2008) é bastante esclarecedora, ele comenta que;

O dinamismo da inclusão social dentro do espaço pedagógico deve sempre existir neste processo de ensino. O professor como educador não deve oferecer o produto acabado, mas sim sempre colocar para os discentes a oportunidade de vê a outra face ou opinar de modo diferente do que está sendo exposto para ele sem utilizar o comportamento de discriminação contra aqueles que apresentam deficit intelectual (BARBOSA, 2008, p.17).

É este comportamento que leva os alunos a terem a postura que leva estes indivíduos sentirem como sujeitos construtores do conhecimento e que está sendo construído pela sociedade sem o comportamento discriminatório ou a práticas de outras violências relacionadas com as adversidades.

Outro papel importante dentro da escola relacionado com a inclusão é a do gestor pedagógico que deve levar para este espaço de convívio e de aprendizado a gestão participativa, inclusive com lideranças de alunos de maneira que possa como estudante levar opiniões em relação as práticas desenvolvidas e os modelos de aprendizado que podem não estar sendo satisfatório.

A escola atualmente através dos professores educadores e também da sua direção deve mostrar que tem as reais condições de promover um aprendizado de qualidade para todos sem

qualquer discriminação e que supere o ensino teórico provocado pelas transformações tecnológicas.

Os professores precisam estar sempre se reciclando para obter novos conhecimentos para serem levados para dentro das salas de aula e que consiga transformar de forma positiva esta realidade.

Tem se observado que passou ser alvo de intensos debates as condições que envolvem a necessidade de mudanças no modelo de ensino público praticado no país direcionados as crianças e que venha atender as propostas colocada na Constituição e também na legislação específica de defesa dos direitos deste público que é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Mas o que aparece com mais consistência em todo este processo de transformação do ensino é a necessidade de consolidar cada vez mais a conscientização dos nossos educadores, de que para se ter uma educação com qualidade é necessário a intervenção do poder público para promover a consolidação de um processo que leve o fortalecimento da administração escolar voltada para a gestão democrática participativa e inclusiva.

E para alcançar esta posição de se constituir instrumento do desenvolvimento protagonista é necessário que fortaleça as instituições escolares que fazem parte deste processo, principalmente os conselhos de classes e as associações dos pais dos alunos e também os profissionais da pedagogia que tem a responsabilidade de conduzir este processo de transformação.

Além destas instituições se torna de importância fundamental o papel decisivo dos demais gestores escolares como inspetores, supervisores e pedagógos que passam a ser mais atuantes e participativos no processo de tomada de decisões dentro das escolas públicas no nosso país.

Outra conclusão importante dentro do estudo investigativo é a relevância do papel dos diretores das escolas e a sua disposição em promover esta participação de todos os membros que estão envoltos da instituição, principalmente a comunidade em que a instituição escolar estar envolvida.

Em contra partida a comunidade escolar também deve cobrar esta participação e não ficar de forma passiva, favorecendo o comportamento autoritário da direção, tomando medidas de cunho individualista.

Uma das possibilidades mais relevantes para se fundamentar o protagonismo infantil na educação básica é transformar a didática promovida pelas escolas e transformar o comportamento dos professores no sentido de promover as condições que levam a autonomia dos alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizado e comportamental.

Para Edwards (1999) as práticas pedagógicas como o que emprega o método da escuta onde as crianças tem prioridade para desenvolver de forma livre e espontânea as suas atividades práticas e passam a questionar os professores é um importante instrumento para se chegar ao protagonismo infantil e para o enfrentamento dos comportamentos relacionados com a discriminação e os preconceitos dentro do ambiente das escolas.

Desta forma o protagonismo infantil mostra uma condição de proporcionar aos alunos das séries iniciais esta liberdade de criar e produzir trabalhos a partir da sua imaginação visual do

ambiente em que está inserido.

O modelo da didática do ensino infantil que é realizado na atualidade nas escolas públicas no Brasil direcionada ao público de crianças exclui este processo de liberdade do pensamento que leva ao comportamento da criação de situações novas.

Muito pelo contrário os alunos ficam sem autonomia e liberdade para questionar sobre situações ou condições que aparecem no seu ambiente de convivência. Outra forma de proporcionar o protagonismo infantil a partir do modelo da didática da escuta é possibilitar as crianças destas séries iniciais as condições que possam interagir com outras pessoas inclusive com os próprios pais que tem papel fundamental na questão do desenvolvimento comportamental.

A discussão do termo protagonismo infantil passa também pela transformação da didática na educação infantil a partir da educação continuada dos professores para que possam criar as condições de levar adiante métodos mais eficaz em relação a formação escolar deste público das séries iniciais.

Pois os professores neste processo do protagonismo infantil passa a ter um papel de fundamental importância nesta condição para levar as crianças a terem um comportamento autônomo para poder criar situações e realidades de ambientes onde estão inseridos.

O professor deve ter a consciência que a criança é dotada de capacidade de criar e produzir situações novas desde que as suas potencialidades sejam exploradas de forma adequada.

E ainda o protagonismo infantil origina das situações em que a escola e os professores oferecem as crianças de forma iguais a oportunidade de compartilhar os momentos das atividades escolar com a sua família que tem uma fundamental importância no processo do ensino aprendizagem.

Uma questão importante nesta discussão do importante papel dos professores no desenvolvimento do comportamento do protagonismo infantil é procurar entender as falas ou linguagens dos alunos e também as suas principais potencialidades e fraquezas para que possam serem exploradas.

Outra questão fundamental relacionada com a participação dos professores neste contexto de ensino de qualidade comprovada e inclusivo se concentra nas oportunidades das crianças descobrirem novas realidades, estimular os diálogos procurando estreitar os relacionamentos e assim tomar parte no crescimento do comportamento destes alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

E manter o reconhecimento dos direitos de cada criança, observado de forma particular as suas especificidades como deficiências e potencialidades de maneira que evidencie a espontaneidade destes indivíduos e certamente são comportamentos que levam as condições do protagonismo infantil com a participação fundamental dos professores educadores.

E nesta condição de melhor aproveitar as potencialidades dos alunos das séries iniciais e promover a sua inclusão social que a instituição familiar tem uma grande importância no sentido de compartilhar com a escola estes momentos de interação.

Os modelos de didática que podem funcionar com inclusão que promovem o desenvolvimento

do comportamento cognitivo das crianças na educação da sua formação básica se referem a metodologia dos conteúdos escolares que empregam as formas lúdicas e que tem importância fundamental na questão do desenvolvimento das potencialidades que levam as condições do surgimento do protagonismo infantil.

Pois a ludicidade e as atividades práticas desenvolvidas por equipes de alunos colaboram para que possam desenvolver comportamentos de interação social e principalmente espaços para discussão sobre determinados temas.

As crianças numa situação de exclusão social devido as dificuldades de relacionamentos comportamentais e de comunicação conforme mostra Kinney (2009) se sentem parte integrante de todo o projeto escolar e também passam a sensação de serem valorizadas pelos membros de educadores e também pelas suas famílias.

As crianças desta idade deve se sentir com liberdade de pensamentos e de expressão para que possam interessar no seu aprendizado e também na sua formação de personalidade independente das deficiências que possuem.

Quando as escolas não praticam estas ações que promovem o protagonismo infantil neste público pode comprometer todos os resultados que são esperados das práticas didáticas dos profissionais professores.

Este método da escuta proporciona a liberdade da fala e das expressões dos alunos, pois discentes desta idade quando estão na sua formação escolar de base necessitam de autonomia para que possa desenvolver o seu comportamento cognitivo e assim serem considerados como protagonistas.

A liberdade de pensar e de expressar através destas figuras e das imagens são de importância fundamental para que os alunos possam mostrar as suas potencialidades e por outro lado as suas dificuldades de opinar diante do grupo que está sendo realizada a atividade.

Para Freire (2007) se a preparação dos professores não for adequada todo o processo do método da escuta pode apresentar resultados completamente desfavorável em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento do comportamento crítico dos alunos.

Os espaços escolares onde são realizadas as práticas escolares também se torna de fundamental importância para que possa ser desenvolvido o protagonismo infantil nos alunos.

Esta falta de espaços pode limitar a capacidade dos alunos em desenvolver um pensamento criativo das novas situações que aparecem nos espaços que possibilitam mais liberdade.

Também foi discutido pelo grupo que os profissionais professores educadores devem serem criativos nas suas didáticas como mostrou nas experiências das escolas brasileira.

Quando os alunos se defrontam com novos espaços e atividades que aguçam as suas curiosidades o rendimento do aprendizado se torna altamente positivo.

É importante afirmar que todos alunos desta idade escolar apresentam as suas potencialidades e fraquezas que estão ocultas e vai depender da capacidade dos docentes em relação a criatividade para que possa descobrir estes comportamentos dos seus discentes.

Para Senge (2005) este processo da metodologia pedagógica do método de escuta vem sendo amplamente recomendado como instrumento didático que permite os profissionais educadores a descobrir novas possibilidades de inclusão social e principalmente erradicar os altos índices de evasão escolar devido ao sentimento de exclusão que a grande maioria dos alunos passam dentro das salas de aula.

A educação infantil deve ser observada como uma oportunidade de explorar os talentos dos alunos e não reduzir a sua capacidade de participação quando estão diante de colegas e professores nas salas de aula.

Segundo defende Barbosa (2008) o processo de escuta também oferece a oportunidade dos alunos manifestar sobre os problemas de relações pessoais dentro do ambiente familiar que pode estar comprometendo o seu rendimento escolar e a partir desta situação a escola passa a ter a responsabilidade de transformar a situação da criança e criar um comportamento em que ela possa desenvolver as suas competências e habilidades.

As escolas e os profissionais educadores, principalmente numa visão de gestão democrática devem ter a responsabilidade social de propor métodos pedagógicos que são mais direcionados ao desenvolvimento do comportamento cognitivo e também para que os alunos da educação infantil se sintam como protagonistas neste processo de formação básica.

É desta forma que se contrói uma formação básica de qualidade sem a preocupação da alienação dos alunos, neste método democrático da escuta as crianças tem as possibilidades de serem críticas e capazes de se posicionar dentro do contexto social em que estão inseridos no futuro.

OS PROCESSOS DE LEITURA

Ao se pensar no processo da leitura o educando deve buscar compreender e refletir a respeito do significado que a leitura representa para si.

De acordo com Martins (1982, p.12) “[...] ninguém ensina ninguém a ler: o aprendizado é, em última instância, solitário embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”.

O ato de ler está além da obrigatoriedade, transpassando o simples fato de saber ler, buscando o prazer em ler um livro ou um texto e aprendendo a apreciar uma leitura além do espaço escolar.

Martins (1982, p.12), afirma que “aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não está desamparado, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos”.

A leitura deve ser um processo de interação da criança em fase de alfabetização, como facilitadora no ensino aprendizagem.

Segundo Martins (1982, p.23), “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprenderem a ler se resume à decoreba de signos linguísticos”.

Nota-se que nas salas de aula, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do aluno. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de ser mediador e tornar a leitura mais prazerosa e significativa, fundamentalmente na alfabetização.

Segundo Martins (1982, p.23), “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo”.

Ao ler diferentes textos, adquirimos diversos conhecimentos que podemos usar para todas as áreas da vida. Por exemplo: alguns textos literários podem nos passar uma mensagem, mesmo que implicitamente, pois ao criar afinidade com algum personagem, compreender o contexto, o leitor passa a refletir sobre a história, e acaba por se colocar no lugar do personagem ou comparar a situação deste com alguma situação de sua própria vida, com essa reflexão o leitor ganha um conhecimento para a própria vida, pois ele pode achar uma resposta para uma situação que passava, ou passa a compreender melhor as outras pessoas, ou a se compreender melhor, entre vários outros conhecimentos que pode adquirir, apenas com a leitura sobre o cotidiano de algum personagem.

Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato de ler provoca uma fácil adaptação no processo da alfabetização.

É fundamental escolhermos bem os primeiros livros a serem introduzidos na vida das crianças, sendo que essa escolha precisa levar em consideração a idade da criança e o contexto que se encontram, pois ao apresentar um livro espera-se que desperte na mesma o interesse em se aprofundar na leitura.

A leitura é essencial em qualquer área do conhecimento e por esse motivo deve ser sempre repensada e refletida com o intuito de ser melhorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa, tornando-se então o mais interessante possível para as crianças, criando dessa forma, o hábito de escutar e ler os mais variados textos, agindo como instrumento significativo na vida cotidiana.

Segundo Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Pode-se notar que a leitura é um meio de comunicação, no qual o leitor satisfeito recebe informações de forma significativa. Dessa forma, durante o processo de alfabetização faz-se necessário a presença da leitura realizada de forma prazerosa.

Segundo Paulo Freire (1986, p.23): “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Pela citação de Paulo Freire, pode se notar que a decodificação das palavras se torna significativa à medida que o indivíduo inicia o processo de leitura, compreendendo as palavras e não só escrevendo por escrever, de forma mecânica.

De acordo com Soares (2004), apud Brilhante (2010, p.7):

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Nas escolas, durante o período de alfabetização, deve-se realizar a prática da leitura por meio de novas práticas de ensino, na qual os alunos tenham processo ensino aprendizagem significativo, que permita entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

Segundo Piaget, houve um tempo em que não existiam criança apenas adultas em miniatura. Foi só no século XX que surgiu a ideia de infância: a sociedade começou a perceber que aqueles pequeninos seres tinham um jeito de pensar, ver e sentir característicos. Com a descoberta da infância nasceu também, a preocupação com a educação infantil.

Antigamente a criança não podia exercer a função de ser criança, pois para os adultos a criança era um adulto pequeno, se vestia como eles, começavam a trabalhar muito cedo, não tinham o seu momento lúdico onde pudessem desenvolver suas próprias descobertas. Surgiu então a ideia da criação de escolas voltadas para educação infantil, isso ocorreu no século XVIII com a revolução industrial.

Na Europa essas primeiras instituições tinham o propósito de cuidar dos filhos das operarias, e no Brasil não foi diferente. Com inserção da mulher no mercado de trabalho fez surgir os primeiros estabelecimentos de educação infantil no país, no final do século XIX eles eram filantrópicos até a década de 1920, quando se iniciou um movimento pela democratização de ensino.

Aos poucos, o poder público começou a assumir a responsabilidade por essa escola que se consolidou com a constituição de 1988: art. 208 – o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade;

E assim, os pequenos passaram a ser reconhecido como cidadão e ganharam o direito de ser atendidos em suas necessidades específicas para se desenvolverem.

Os primeiros anos de vida são marcados por descobertas experiências e aprendizagens que se dão principalmente por meio da interação. Por isso, é importante explorar ao máximo a relação com os pequenos de até 3 anos, seja durante uma brincadeira ou numa roda de histórias.

Segundo Abramovich

Ouvir história não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não. Afinal, adultos também adoram ouvir uma boa história, passar noites contando causos (...)

Se for importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança escutar a narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e calidez (numa relação a dois) para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental (...) ABRAMOVICH, 1995. p.22

O primeiro contato da criança com um adulto é em casa, com seus pais e alguns familiares.

Ao frequentar um novo ambiente ela precisa de um período para se adaptar ao espaço, as pessoas e as novas relações que vão surgir. O sucesso desse processo depende do acolhimento que a instituição oferece. Nessa fase a mediação do educador é determinante, pois a ele compete introduzir a criança no grupo, não mudando radicalmente a rotina dele.·.

É importante que um dos pais de um responsável acompanhe os primeiros dias da criança fora do ambiente familiar é fundamental também o educador compartilhar com a família as experiências inéditas que os pequenos vivenciam.

Até três anos a interação da criança com o ambiente se dá por meio da observação e da exploração do espaço, incluindo tudo o que está contido nele. Assim, para que ela adquira conhecimento por meio da ação é fundamental conversar com ela durante as brincadeiras mesmo que ela ainda não compreenda.

Durante o desenvolvimento infantil, a construção da identidade é gradativa e se dá por meio das interações sociais. Ora as crianças imitam o outro, ora diferenciam-se dele, já o desenvolvimento da autoestima se dá conforme a criança incorpora a afeição que os outros têm por ela e a confiança da qual é alvo.

Para a criança pequena mover-se é muito mais do que mexer o corpo ou se deslocar, é uma forma de se comunicar. A aquisição de novas habilidades permite que ela atue de forma cada vez mais independente no mundo, essa autonomia só é conseguida com a confiança em si mesma e no ambiente em que está inserida. Por isso é fundamental que o ambiente ofereça possibilidades de autoconhecimento que seja seguro e estimulante para o desenvolvimento da criança.

O primeiro contato que a criança tiver com o livro deve ser de maneira natural onde ela possa manusear, folhear página por página se encantar com as cores com os animais com as princesas, monstros e bosque, seja sentada em uma roda de conversa na escola ou em casa num lugar bem aconchegante, a criança precisa ter esse contato direto com o livro, pois é a partir desses momentos que ela vai interagir com o meio adquirindo novas experiências e competências que levará para sua vida utilizando como um ponto de partida, a criança que começa a ouvir e ler histórias desde cedo tem uma melhor compreensão de mundo, é reflexiva, crítica e autônoma.

É fundamental que o educador resgate mais e mais a leitura que leve para os pequenos o prazer, o humor e a fantasia. A contação de histórias deve ser um momento divertido, engraçado que leve a criança rir, gargalhar e se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, a promoção da leitura e da escuta de histórias não deve ser vista apenas como uma atividade didática, mas como uma experiência rica em significado e afetividade. O ato de contar histórias envolve não só a transmissão de conteúdos, mas também a criação de vínculos, memórias e referências culturais que acompanham a criança ao longo de sua trajetória escolar e pessoal. Por meio da imaginação despertada pelas narrativas, a criança amplia o seu repertório linguístico, social e emocional, explorando diferentes universos e possibilidades.

A efetividade desse processo está, sobretudo, na intencionalidade do educador ao escolher histórias envolventes, adequadas à faixa etária e ao contexto do grupo, promovendo momentos de partilha em que a escuta atenta e o respeito pelo tempo de cada criança são valorizados. Dessa forma, a leitura e a contação de histórias tornam-se instrumentos de formação integral, contribuindo para a construção de identidades mais autônomas, críticas e sensíveis.

Assim, reafirma-se o papel central do educador como mediador e incentivador desse encontro entre a criança e o universo literário, reconhecendo que cada leitura compartilhada é uma semente lançada para o crescimento humano e intelectual dos pequenos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**, Bobices e gostosuras , 2º ed
- BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CALDIN, C. F. (2002). **A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto**. Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 13, 1-14.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEFFA, Vilson J. **-Aspectos da leitura**: editora:Sagra: DC Luzzatto,Porto Alegre 1ª ed.1996.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva**. 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO NA GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II



PEDAGOGICAL PRACTICE FOR MEANINGFUL LEARNING: FOCUS ON GEOGRAPHY IN MIDDLE SCHOOL II

PATRICIA AFONSO SANTOS

Formada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho.

RESUMO

A aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (2000), destaca a importância de relacionar novos conhecimentos com os saberes prévios dos estudantes, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos. No Ensino Fundamental II, a Geografia deve ser ensinada de forma dinâmica, utilizando estratégias pedagógicas que favoreçam o pensamento crítico e a contextualização da realidade dos estudantes. Este artigo discute práticas pedagógicas que podem contribuir para esse processo, abordando metodologias ativas, interdisciplinaridade e o uso de tecnologias. Por fim, apresenta uma crítica construtiva sobre os desafios enfrentados na implementação dessas práticas no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Prática pedagógica; Ensino de Geografia; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

Meaningful learning, as proposed by Ausubel (2000), highlights the importance of relating new knowledge to students' prior knowledge, promoting a deeper understanding of the content. In Middle School (grades 6-9), Geography should be taught dynamically, using pedagogical strategies that favor

critical thinking and contextualization of students' reality. This article discusses pedagogical practices that can contribute to this process, addressing active methodologies, interdisciplinarity, and the use of technologies. Finally, it presents a constructive critique of the challenges faced in implementing these practices in the Brazilian school context.

Keywords: Meaningful learning; Pedagogical practice; Geography teaching; Middle School (grades 6-9).

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia tem um papel essencial na formação do pensamento crítico dos estudantes, permitindo-lhes compreender a relação entre sociedade e natureza. No entanto, a prática pedagógica muitas vezes se restringe à transmissão mecânica de conteúdos, sem conexão com o cotidiano dos estudantes. Já afirmava nosso mestre Paulo Freire em uma das suas mais famosas frases:

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária” são possuídos pelo educados que os descreve e os deposita nos educandos passivos” (1987 p. 39)

Para que o aprendizado seja significativo, é necessário adotar metodologias que possibilitem a interação dos estudantes com o conhecimento geográfico de forma ativa e contextualizada. Segundo Moreira (2012), “a aprendizagem significativa ocorre quando há interação entre os novos conteúdos e a estrutura cognitiva já existente no aprendiz”. Dessa forma, este artigo busca analisar estratégias pedagógicas que possam tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e eficaz no Ensino Fundamental II.

Em seu artigo de 2011, Libânio afirma a importância do professor para a construção do conhecimento dos seus estudantes e da necessidade da formação continuada ainda tão atual:

“[...] a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.” (2004 p.9)

A utilização de tecnologias digitais na educação tem transformado as práticas pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. No caso da Geografia no Ensino Fundamental II, o uso de ferramentas digitais permite que os estudantes compreendam os fenômenos espaciais de maneira mais concreta, favorecendo uma aprendizagem significativa. Este estudo de caso analisa a implementação de tecnologias digitais no ensino de Geografia em uma escola pública de Ensino Fundamental II, destacando os desafios e benefícios dessa abordagem.

"A sociedade contemporânea demanda uma educação que vá além da transmissão de conteúdos; é preciso formar sujeitos capazes de interagir criticamente com a informação e a tecnologia." (KENSKI, 2003 p.1-10)

A autora destaca a necessidade de uma educação que desenvolva o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, preparando-os para lidar com a tecnologia de forma reflexiva e ativa na sociedade contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e o ensino híbrido, são estratégias reconhecidamente eficazes para tornar a aprendizagem mais significativa. Conforme Moran (2018), a educação ativa coloca o estudante no centro do processo, tornando-o responsável por sua construção do conhecimento. No contexto do ensino de Geografia, essas metodologias permitem o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas na investigação de fenômenos espaciais e sociais.

USO DAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem potencializar a aprendizagem significativa ao proporcionar diferentes formas de interação com os conteúdos geográficos. Segundo Kenski (2012), "as tecnologias na educação não devem ser apenas ferramentas auxiliares, mas elementos integrados à prática pedagógica". Mapas interativos, simulações geoespaciais e jogos educativos são exemplos de recursos que podem tornar o ensino mais atrativo e conectado à realidade dos estudantes

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são um conjunto de mídias que usam a tecnologia digital e a lógica binária. Alguns exemplos de TDIC são:

Computadores, Tablets, Celulares, Lousa digital, Redes sociais, Plataformas de ensino online.

Na educação, as TDICs podem ser usadas para criar objetos digitais, como vídeos, podcasts, infográficos, apresentações interativas, entre outros.

Alguns exemplos de TDICs na educação são:

- Ferramentas de comunicação
- Ferramentas de trabalho
- Ferramentas de gestão
- Ferramentas de experimentação
- Ambientes virtuais imersivos
- Plataformas
- Objetos digitais de aprendizagem

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

A interdisciplinaridade no ensino de Geografia favorece a compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos estudados. Ao articular a Geografia com disciplinas como História, Ciências e Matemática, os estudantes conseguem estabelecer conexões mais profundas entre os conteúdos. Conforme Jantsch e Bianchetti (2002), "o conhecimento não pode ser fragmentado, pois a realidade é complexa e exige uma abordagem integradora". Projetos interdisciplinares, como estudos sobre mudanças climáticas envolvendo Geografia e Ciências, são exemplos de práticas pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais significativa.

Revisitar o planejamento pedagógico é uma prática essencial para garantir que as ações educativas estejam sempre alinhadas com as necessidades e direitos dos estudantes. Esse processo de reflexão contínua permite promover apoio mútuo e discussões enriquecedoras sobre práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para a formação de educadoras e educadores.

A criação de um ambiente acolhedor e estimulante é outra estratégia fundamental. Isso inclui a organização do espaço físico de forma a promover a exploração e a curiosidade, bem como a utilização de materiais diversificados que despertem o interesse e incentivem a participação ativa. Tenho também procurado incorporar atividades lúdicas e interativas que promovam a aprendizagem de maneira divertida e significativa, reconhecendo que o brincar é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento infantil.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO

O estudo foi realizado em uma escola municipal localizada na periferia de São Paulo, onde os professores de Geografia enfrentavam dificuldades na aplicação de metodologias ativas devido à falta de recursos e à resistência dos estudantes ao ensino tradicional. Buscando tornar as aulas mais envolventes, um grupo de docentes passou a utilizar ferramentas digitais, como Google Earth, mapas interativos, jogos educativos e simuladores geográficos. O objetivo era tornar o ensino mais próximo da realidade dos estudantes, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento crítico.

METODOLOGIA APLICADA

A estratégia adotada pelos professores incluiu:

- **Uso do Google Earth e mapas interativos:** Os estudantes exploraram diferentes regiões do mundo e do Brasil, analisando aspectos físicos e humanos, como relevo, clima e urbanização.
- **Jogos educativos e simulações:** Ferramentas como Geoguess e SimCity foram utilizadas para estimular a compreensão espacial e a tomada de decisões em ambientes urbanos e rurais.
- **Aulas híbridas:** Parte do conteúdo foi disponibilizada em plataformas digitais, permitindo que os estudantes acessassem materiais extras e realizassem atividades interativas fora da sala de aula.

- **Projetos interdisciplinares:** A Geografia foi trabalhada em conjunto com outras disciplinas, como História e Ciências, para que os estudantes relacionassem diferentes saberes de forma integrada.

RESULTADOS OBSERVADOS

Após seis meses de implementação dessas estratégias, foram observadas mudanças significativas no envolvimento dos estudantes com a disciplina. O interesse e a participação aumentaram, e muitos estudantes passaram a relacionar os conteúdos geográficos ao seu cotidiano. Além disso, houve uma melhora no desempenho das avaliações, especialmente na interpretação de mapas e na análise de fenômenos espaciais.

No entanto, desafios também foram identificados. Alguns estudantes apresentaram dificuldades no acesso à internet fora do ambiente escolar, e nem todos os professores estavam plenamente preparados para utilizar as ferramentas digitais de maneira eficaz. Isso reforça a necessidade de investimentos em formação docente e infraestrutura tecnológica nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental II precisa evoluir para além da mera reprodução de conteúdo teóricos, buscando práticas pedagógicas que tornem a aprendizagem mais significativa. As metodologias ativas, o uso das tecnologias e a interdisciplinaridade são estratégias fundamentais para que os estudantes possam desenvolver um pensamento crítico sobre os fenômenos geográficos. No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios, especialmente no contexto das escolas públicas, onde a falta de infraestrutura e formação docente adequada ainda são entraves. Como destaca Libâneo (2013), "a formação continuada dos professores é essencial para que possam adotar metodologias inovadoras e adequadas às necessidades dos estudantes". Dessa forma, é imprescindível que as políticas educacionais priorizem investimentos na capacitação docente e na estrutura escolar, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação geográfica de qualidade.

O uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia no Ensino Fundamental II mostrou-se uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem significativa, tornando os conteúdos mais acessíveis e envolventes para os estudantes. No entanto, sua implementação ainda enfrenta obstáculos, como a falta de acesso a dispositivos e a necessidade de capacitação contínua dos professores. Para que essa abordagem seja amplamente adotada, é essencial que haja investimentos em políticas educacionais que favoreçam a inclusão digital e a inovação pedagógica, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade.

A Geografia no ensino fundamental II tem um grande potencial para transformar a experiência de aprendizagem dos estudantes, especialmente quando suas práticas pedagógicas são planejadas de forma a tornar o ensino mais significativo. Ao combinar teoria e prática, contextualizar os conteúdos

e estimular a participação ativa dos estudantes, os professores podem criar vivências que vão além do espaço da escola, promovendo maior engajamento e desenvolvimento.

Para que isso aconteça de maneira eficaz, é essencial que os docentes recebam formação contínua e tenham acesso a recursos adequados, além de um ambiente favorável à inovação pedagógica. Somente assim a geografia poderá desempenhar seu papel na formação integral dos jovens, incentivando hábitos saudáveis e uma compreensão mais ampla da importância e necessidade do aprendizado em geografia em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. São Paulo: Ed. Unijuí, 2002.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, J. **Uma nova escola. Adeus professor adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27- 30.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 2018.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Brasília: Editora da UnB, 2012.
- SANTOS, L. R. dos; SILVA, M. R. da. **O uso das tecnologias digitais no ensino de Geografia: possibilidades e desafios**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2020.
- VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais na educação: a mediação do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES



THE IMPORTANCE OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND TEENAGERS

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada na faculdade Sumaré em 2008 pedagogia; Professora de educação infantil no CEMEI pinheirinho d'água.

RESUMO

A educação socioemocional é fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, influenciando diretamente seu aprendizado, comportamento, relações interpessoais e bem-estar emocional. Este artigo analisa a importância de programas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole, resiliência e colaboração. São discutidos os impactos da educação socioemocional na escola, no contexto familiar e na sociedade, destacando estratégias para integrá-la ao currículo e ao cotidiano escolar de forma prática e significativa. Dessa forma, a presença da tecnologia na educação infantil deve ser entendida como uma aliada, e não como substituta das práticas tradicionais. O uso equilibrado de recursos digitais pode enriquecer o ambiente escolar e estimular múltiplas competências. É essencial que professores e famílias orientem as crianças quanto ao tempo e à forma de utilização. Assim, garante-se que a tecnologia contribua para o desenvolvimento saudável e integral. O grande desafio está em transformar o digital numa ferramenta de descoberta, criatividade e interação positiva.

Palavras-chave: Educação Socioemocional; Crianças; Adolescentes; Habilidades Socioemocionais; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

Social-emotional learning is fundamental to the holistic development of children and adolescents, directly influencing their learning, behavior, interpersonal relationships, and emotional well-being. This article analyzes the importance of educational programs and practices aimed at developing social-emotional skills such as empathy, self-control, resilience, and collaboration. The impacts of social-emotional learning in schools, in the family context, and in society are discussed, highlighting strategies for integrating it into the curriculum and everyday school life in a practical and meaningful way. Thus, the presence of technology in early childhood education should be understood as an ally, not a substitute for traditional practices. The balanced use of digital resources can enrich the school environment and stimulate multiple skills. It is essential that teachers and families guide children on how and when to use technology. This ensures that technology contributes to healthy and comprehensive development. The great challenge lies in transforming digital technology into a tool for discovery, creativity, and positive interaction.

Keywords: Social-emotional education; Children; Adolescents; Social-emotional skills; Comprehensive development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem se mostrado tão importante quanto o aprendizado cognitivo na formação de crianças e adolescentes. Habilidades como empatia, autocontrole, resiliência, comunicação e colaboração são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a construção de relações saudáveis e a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e emocionalmente equilibrados.

A escola, como espaço de socialização e aprendizagem, desempenha papel crucial na promoção da educação socioemocional. Por meio de práticas pedagógicas intencionais, atividades colaborativas, resolução de conflitos e programas específicos, é possível ajudar crianças e adolescentes a compreenderem suas emoções, lidarem com frustrações, desenvolverem autoestima e aprenderem a se relacionar de maneira construtiva com os outros.

Além disso, o desenvolvimento socioemocional está diretamente ligado à prevenção de problemas comportamentais, à redução da ansiedade e ao fortalecimento da saúde mental. Crianças que recebem orientação adequada sobre como reconhecer e gerenciar suas emoções apresentam maior capacidade de enfrentar desafios, manter foco nos estudos e interagir positivamente com colegas e familiares.

Este artigo busca discutir a importância da educação socioemocional na infância e adolescência, apresentando seus benefícios, desafios e estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para lidar com as demandas emocionais, sociais e acadêmicas de maneira equilibrada e saudável.

DEENVOLVIMENTO

A educação socioemocional refere-se ao processo de desenvolvimento das competências relacionadas às emoções, aos sentimentos, às atitudes e às habilidades de relacionamento interpessoal. Trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas e experiências que têm como objetivo ajudar crianças e adolescentes a reconhecerem suas emoções, compreenderem os sentimentos alheios, gerenciarem comportamentos e resolverem conflitos de forma construtiva. Diferente do ensino puramente cognitivo, que foca na aquisição de conteúdos acadêmicos, a educação socioemocional busca preparar o indivíduo para lidar com os desafios da vida, promovendo equilíbrio emocional, autoestima saudável e relações sociais harmoniosas.

Entre os principais fundamentos da educação socioemocional estão a autoconsciência, que permite ao indivíduo reconhecer suas emoções e compreender como elas influenciam pensamentos e comportamentos; a autogestão, que envolve o controle de impulsos, a capacidade de planejar e alcançar objetivos, bem como a regulação emocional em situações de estresse ou frustração; a consciência social, que compreende a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de se colocar no lugar do outro; as habilidades de relacionamento, como comunicação eficaz, cooperação e resolução de conflitos; e a tomada de decisão responsável, que envolve escolhas éticas, conscientes e fundamentadas em valores.

Esses fundamentos não surgem de forma espontânea; é necessário que crianças e adolescentes vivenciem experiências que estimulem essas competências. Por exemplo, atividades em grupo na escola, jogos cooperativos, debates sobre situações do cotidiano, dramatizações e exercícios de expressão emocional permitem que os alunos aprendam a identificar sentimentos, respeitar opiniões divergentes, lidar com frustrações e construir soluções para problemas em conjunto. Um simples exercício em que as crianças compartilham como se sentiram em determinada situação pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e da autoconsciência, habilidades essenciais para a convivência social.

Outro ponto importante é que a educação socioemocional não se limita à escola, mas se estende à família e à comunidade. Pais e responsáveis desempenham papel fundamental como modelos de comportamento, oferecendo orientações, suporte emocional e oportunidades de aprendizado social. Por exemplo, uma família que incentiva a criança a expressar seus sentimentos de forma adequada, ouvir os outros e resolver conflitos de maneira pacífica contribui diretamente para a internalização dessas competências.

Diversos estudos e políticas educacionais destacam que a educação socioemocional é essencial para o sucesso acadêmico e para a vida social. Crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais apresentam melhor desempenho escolar, maior capacidade de concentração, maior motivação para aprender e relações mais saudáveis com colegas e professores. Além disso, essas competências estão associadas à prevenção de comportamentos agressivos, bullying, ansiedade e depressão, promovendo bem-estar e saúde mental desde os primeiros anos de vida.

A integração da educação socioemocional ao currículo escolar também exige planejamento e formação docente. Professores precisam estar preparados para mediar situações de conflito, reconhecer sinais de dificuldades emocionais e utilizar metodologias que incentivem a expressão e a reflexão sobre sentimentos. Estratégias como rodas de conversa, projetos colaborativos, jogos de papéis e técnicas de mindfulness adaptadas para crianças são exemplos de práticas que podem ser incorporadas ao dia a dia da sala de aula, promovendo aprendizagem socioemocional de forma contínua e significativa.

Em síntese, a educação socioemocional fundamenta-se no desenvolvimento de competências essenciais para a vida, incluindo autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Por meio de experiências pedagógicas intencionais, integração com a família e atenção à individualidade de cada aluno, é possível formar crianças e adolescentes emocionalmente preparados, capazes de lidar com desafios, construir relações saudáveis e desenvolver autonomia, empatia e resiliência.

A educação socioemocional oferece uma série de benefícios que impactam diretamente o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua vida social, emocional e familiar. Um dos principais benefícios é o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Quando crianças e adolescentes aprendem a reconhecer e nomear suas emoções, a compreender suas próprias capacidades e a lidar com frustrações de maneira construtiva, eles desenvolvem maior segurança em si mesmos. Por exemplo, um aluno que consegue expressar sua frustração após não conseguir realizar uma atividade complexa de forma adequada, e recebe orientação de professores ou familiares para encontrar soluções, tende a se sentir mais capaz de enfrentar novos desafios, aumentando sua autoconfiança.

Outro benefício significativo é a melhoria das habilidades de relacionamento interpessoal. A educação socioemocional ensina crianças e adolescentes a ouvir, respeitar opiniões diferentes, colaborar, resolver conflitos de maneira pacífica e demonstrar empatia. Essas competências são essenciais para o convívio social dentro da escola e em outros ambientes, contribuindo para a construção de vínculos saudáveis e duradouros. Por exemplo, em atividades de grupo, alunos que praticam habilidades socioemocionais aprendem a negociar ideias, lidar com divergências e trabalhar juntos para atingir objetivos comuns, desenvolvendo habilidades que serão úteis ao longo de toda a vida.

A educação socioemocional também promove maior capacidade de autorregulação e controle emocional, aspectos fundamentais para lidar com frustrações, ansiedade e pressão acadêmica.

Crianças que aprendem a reconhecer suas emoções e a adotar estratégias para gerenciá-las — como respiração, reflexão ou diálogo — apresentam menos comportamentos impulsivos, mais paciência e maior capacidade de foco. Um exemplo cotidiano é a criança que, ao sentir-se frustrada por não conseguir concluir uma tarefa, consegue respirar, refletir sobre o que deu errado e tentar novamente, em vez de desistir ou reagir de forma agressiva.

Além disso, essas competências contribuem para melhor desempenho acadêmico. Pesquisas indicam que crianças emocionalmente equilibradas, com habilidades de atenção, autocontrole e resiliência, têm maior facilidade para concentrar-se nas atividades, absorver conteúdos, participar de discussões e enfrentar desafios escolares de maneira eficaz. O desenvolvimento socioemocional, portanto, está intimamente ligado à aprendizagem cognitiva, reforçando que o ensino de conteúdos e a formação emocional caminham juntos, e que a inteligência emocional é tão importante quanto a intelectual.

Outro benefício relevante é a prevenção de comportamentos de risco e a promoção da saúde mental. Crianças e adolescentes que desenvolvem habilidades socioemocionais estão mais preparados para lidar com situações de pressão, conflitos, bullying e frustrações, diminuindo a incidência de ansiedade, depressão, isolamento social e comportamentos agressivos. A educação socioemocional, portanto, atua como uma ferramenta preventiva, fortalecendo a resiliência e preparando os indivíduos para enfrentar os desafios da vida de maneira saudável.

A educação socioemocional também contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de tomar decisões éticas, compreender a importância de regras e valores sociais, e se engajar em ações colaborativas e solidárias. Ao desenvolver empatia, consciência social e responsabilidade emocional, crianças e adolescentes tornam-se mais atentos às necessidades dos outros, mais comprometidos com o bem-estar coletivo e mais preparados para exercer sua cidadania de forma consciente.

Além dos benefícios individuais, a educação socioemocional promove um ambiente escolar mais harmonioso e cooperativo. Quando todos os alunos são incentivados a compreender e gerenciar suas emoções, respeitar colegas e trabalhar em grupo, o clima da sala de aula melhora, tornando-se mais colaborativo, respeitoso e propício ao aprendizado. Professores percebem menos conflitos, maior participação e engajamento, e a escola como um espaço mais seguro e acolhedor para todos.

Em síntese, os benefícios da educação socioemocional são amplos e interligados, abrangendo autoestima, habilidades sociais, controle emocional, desempenho acadêmico, prevenção de riscos e formação cidadã. Investir no desenvolvimento dessas competências desde os primeiros anos da infância e adolescência prepara indivíduos mais equilibrados, conscientes, empáticos e resilientes, capazes de enfrentar desafios acadêmicos, sociais e pessoais de maneira saudável e produtiva, construindo uma base sólida para o sucesso ao longo da vida.

O desenvolvimento da educação socioemocional na infância e adolescência depende de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e integradas ao cotidiano escolar. Diferente do ensino puramente cognitivo, que foca apenas em conteúdos acadêmicos, a educação socioemocional exige

que professores criem oportunidades para que crianças e adolescentes reconheçam e expressem suas emoções, desenvolvam habilidades de relacionamento, tomem decisões conscientes e aprendam a lidar com desafios de maneira construtiva.

Uma das estratégias mais eficazes é a inserção de atividades reflexivas e de autoexpressão. Roda de conversa, diário de emoções, dramatizações ou momentos em que os alunos compartilham experiências pessoais permitem que eles identifiquem sentimentos, reflitam sobre suas atitudes e compreendam o impacto de suas ações sobre os outros. Por exemplo, uma criança que participa de uma roda de conversa sobre frustrações acadêmicas pode perceber que não está sozinha em seus desafios, aprender a verbalizar emoções de forma adequada e buscar soluções construtivas.

Outra prática importante é o trabalho colaborativo em projetos e atividades de grupo. Ao envolver os alunos em tarefas que exigem cooperação, negociação de ideias, divisão de responsabilidades e resolução de problemas, o educador estimula competências socioemocionais como empatia, comunicação eficaz, paciência e respeito às diferenças. Um exemplo é a criação de um projeto de horta escolar em que cada aluno desempenha uma função, aprende a ouvir os colegas, respeitar decisões e lidar com conflitos que surgem durante o processo, desenvolvendo simultaneamente habilidades sociais e senso de responsabilidade.

A integração de metodologias lúdicas e jogos educativos também é uma ferramenta poderosa. Jogos de tabuleiro, atividades dramatizadas, dinâmicas de grupo ou jogos digitais educativos podem ser utilizados para ensinar valores como cooperação, respeito às regras e tomada de decisões éticas. Por exemplo, jogos em que os alunos precisam colaborar para atingir um objetivo coletivo ensinam habilidades de planejamento, negociação e resolução de conflitos, enquanto promovem diversão e engajamento.

Além disso, a mediação emocional do educador é essencial. Professores devem atuar como modelos de comportamento, orientando os alunos, reconhecendo emoções e oferecendo estratégias para lidar com sentimentos difíceis, como frustração, raiva ou ansiedade. Técnicas simples, como exercícios de respiração, pausas de reflexão ou instruções para lidar com conflitos, podem ser incorporadas de forma natural à rotina escolar, ajudando as crianças a desenvolver autocontrole e resiliência.

A integração da família também é uma prática essencial. Pais e responsáveis devem ser parceiros no desenvolvimento socioemocional, reforçando habilidades trabalhadas na escola e oferecendo oportunidades para que os filhos expressem emoções, resolvam conflitos e pratiquem empatia no ambiente doméstico. Atividades conjuntas, como debates familiares sobre situações do dia a dia ou incentivo à resolução pacífica de desentendimentos, fortalecem o aprendizado e promovem consistência entre escola e casa.

Outra estratégia importante é o uso de conteúdos e temas contextualizados. Abordar situações reais do cotidiano, como a diversidade cultural, os desafios de conviver em grupo, ou questões relacionadas à ética, cidadania e sustentabilidade, permite que os alunos reflitam sobre suas atitudes, tomem decisões conscientes e compreendam o impacto de suas ações no ambiente e nas pessoas

ao redor. Por exemplo, discutir casos de bullying, racismo ou desrespeito no contexto escolar pode gerar debates ricos que incentivam a empatia e a responsabilidade social.

Por fim, é importante adotar avaliações e feedbacks contínuos. Observar o desenvolvimento socioemocional dos alunos, reconhecer conquistas e oferecer orientações sobre comportamentos a serem aprimorados fortalece o aprendizado e motiva a criança a continuar evoluindo. Diferentemente de avaliações puramente acadêmicas, essas observações valorizam o progresso pessoal, a gestão emocional, a cooperação e a tomada de decisões responsáveis, reforçando que a educação socioemocional é contínua e integrada à vida escolar.

Em síntese, desenvolver a educação socioemocional exige estratégias que combinam reflexão, experiências práticas, colaboração, ludicidade, mediação docente e parceria familiar. A implementação consciente dessas práticas permite que crianças e adolescentes desenvolvam competências essenciais, como empatia, autocontrole, resiliência, comunicação eficaz e responsabilidade social, promovendo aprendizado significativo, bem-estar emocional e preparo para enfrentar desafios acadêmicos e da vida cotidiana.

Embora a educação socioemocional apresente inúmeros benefícios para crianças e adolescentes, sua implementação enfrenta diversos desafios e limites que precisam ser considerados para que as práticas sejam eficazes e sustentáveis. Um dos principais desafios é a formação e preparo dos educadores. Muitos professores não recebem treinamento adequado para lidar com questões socioemocionais ou para integrar essas habilidades ao currículo de forma sistemática. A ausência de capacitação específica pode gerar insegurança, conduzir a abordagens superficiais ou limitar o impacto das práticas pedagógicas. Para superar esse desafio, é necessário investir em formação continuada, oficinas, cursos de especialização e suporte pedagógico que preparem os professores para mediar emoções, conflitos e atividades colaborativas de forma assertiva.

Outro desafio significativo é a resistência institucional e curricular. Em muitas escolas, o foco continua sendo predominantemente acadêmico, com ênfase em conteúdo cognitivo e avaliações tradicionais, enquanto aspectos socioemocionais são considerados secundários ou opcionais. Isso limita a integração da educação socioemocional ao dia a dia escolar e dificulta a criação de uma cultura que valorize o desenvolvimento integral do aluno. Para enfrentar esse limite, gestores e educadores precisam promover a conscientização sobre a importância dessas competências, adaptando o currículo e planejando atividades que combinem aprendizagem acadêmica e socioemocional de forma orgânica.

A diversidade socioeconômica e cultural dos alunos também apresenta desafios. Crianças e adolescentes vêm de contextos familiares e sociais variados, e nem todos têm experiências que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em alguns casos, situações de vulnerabilidade, conflitos familiares, violência ou falta de apoio emocional podem dificultar o aprendizado socioemocional, tornando necessária a criação de estratégias diferenciadas, acompanhamento individualizado e parcerias com famílias e comunidade para apoiar o desenvolvimento integral.

O tempo limitado e a sobrecarga de atividades escolares também podem ser um obstáculo. Professores muitas vezes precisam equilibrar o ensino de conteúdos acadêmicos com a promoção de habilidades socioemocionais, e a pressão por resultados em provas e avaliações pode reduzir o espaço dedicado a práticas reflexivas e colaborativas. A solução passa por integrar o ensino socioemocional às atividades já existentes, tornando-o parte do aprendizado diário e não uma disciplina à parte, e por valorizar avaliações qualitativas que considerem o desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, há o desafio da mensuração e avaliação das competências socioemocionais. Ao contrário de conteúdos acadêmicos, habilidades como empatia, autocontrole, resiliência ou cooperação são mais subjetivas e complexas de avaliar. Isso pode dificultar a comprovação de resultados e gerar dúvidas sobre a eficácia das práticas. Estratégias de observação, feedback contínuo, autoavaliação e relatos reflexivos são alternativas eficazes para acompanhar o progresso dos alunos sem reduzir a educação socioemocional a métricas rígidas e inflexíveis.

Outro limite importante é a dependência do apoio familiar. A educação socioemocional é mais eficaz quando há consistência entre escola e família. Crianças que recebem orientações socioemocionais apenas na escola podem ter dificuldades em aplicar essas habilidades em casa se não houver acompanhamento ou reforço familiar. Por isso, é essencial criar canais de comunicação e parceria com os pais, promovendo encontros, workshops e orientações que permitam que as práticas se estendam para além do ambiente escolar.

Por fim, é preciso reconhecer que o desenvolvimento socioemocional é um processo contínuo e gradual, que exige tempo, paciência e repetição. Resultados imediatos são raros, e a evolução depende da maturidade emocional de cada criança, do contexto familiar, da qualidade das relações com professores e colegas, e da consistência das práticas pedagógicas. Compreender e aceitar esses limites é fundamental para evitar frustrações e garantir que a educação socioemocional seja aplicada de forma realista e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional desempenha papel crucial na formação integral de crianças e adolescentes, promovendo habilidades como empatia, autocontrole, resiliência, comunicação e responsabilidade social. Seus benefícios se manifestam no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais, na saúde mental e na construção de cidadãos conscientes e equilibrados.

No entanto, a implementação da educação socioemocional enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação docente, resistência institucional, diversidade de contextos socioeconômicos, limitações de tempo, dificuldade de avaliação e dependência do apoio familiar. Superar esses obstáculos exige planejamento, capacitação, estratégias pedagógicas integradas e parcerias efetivas entre escola, família e comunidade.

Em síntese, a educação socioemocional deve ser compreendida como um componente essencial do desenvolvimento infantil e adolescente, complementando a aprendizagem cognitiva e preparando indivíduos para enfrentar desafios da vida pessoal, acadêmica e social. Quando aplicada de forma intencional, contínua e colaborativa, contribui para a formação de crianças e adolescentes emocionalmente equilibrados, socialmente conscientes e aptos a construir relações saudáveis e significativas ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Competências Gerais e Habilidades Socioemocionais**. Brasília: MEC, 2017.

CASEL. **Framework for Social and Emotional Learning (SEL)**. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LEMOV, Doug. **Ensinar com eficácia: estratégias para desenvolver habilidades socioemocionais na escola**. São Paulo: Alta Books, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Educação socioemocional e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2018.

ZINS, Joseph et al. **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA



INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

RAFAELA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

Graduação em Letras pela Faculdade Sumaré (2015); Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Professora Mariangela Esteves Barbosa de Oliveira e na EMEF Professora Isabel Vieira Ferreira

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos princípios centrais da escola contemporânea, sobretudo após avanços legais e políticas públicas que ampliaram o direito de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades à escolarização. Entretanto, o cotidiano das escolas revela que a inclusão não depende apenas da matrícula; ela exige condições reais para que cada aluno participe, aprenda e desenvolva suas potencialidades. Nas últimas décadas, pesquisas nacionais e internacionais têm evidenciado que a escola pública brasileira enfrenta desafios estruturais, como a falta de formação continuada para professores, barreiras arquitetônicas e escassez de recursos de tecnologia assistiva. Soma-se a isso a pressão por resultados, a organização curricular fragmentada e a dificuldade em transformar práticas tradicionais de ensino. Apesar desses obstáculos, diversas experiências mostram que a inclusão é possível quando há compromisso coletivo, planejamento pedagógico colaborativo e uso de estratégias que consideram as singularidades dos estudantes. Iniciativas como salas de recursos multifuncionais, projetos interdisciplinares, adaptações curriculares, metodologias ativas, atividades mediadas por arte, música e linguagem visual, além do fortalecimento do trabalho entre professores da sala comum e professores do AEE, vêm criando condições mais concretas de participação e aprendizagem. Este artigo analisa, com base em produção científica recente (2020–2025) e documentos oficiais, os

principais entraves e as oportunidades que emergem na construção de uma escola mais democrática. A partir disso, discute como a inclusão pode ser compreendida como um processo contínuo, que exige não apenas políticas e recursos, mas mudança cultural, revisão de práticas e valorização da diversidade como elemento constitutivo da educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Escola contemporânea; Acessibilidade; Práticas pedagógicas; Diversidade.

ABSTRACT

Inclusive education has become one of the central principles of contemporary schools, especially after legal advances and public policies that have expanded the right of students with disabilities, neurodevelopmental disorders, and high abilities to education. However, the daily life of schools reveals that inclusion does not depend solely on enrollment; it requires real conditions for each student to participate, learn, and develop their potential. In recent decades, national and international research has shown that Brazilian public schools face structural challenges, such as a lack of continuing education for teachers, architectural barriers, and a scarcity of assistive technology resources. Added to this is the pressure for results, fragmented curricular organization, and the difficulty in transforming traditional teaching practices. Despite these obstacles, various experiences show that inclusion is possible when there is collective commitment, collaborative pedagogical planning, and the use of strategies that consider the singularities of students. Initiatives such as multifunctional resource rooms, interdisciplinary projects, curricular adaptations, active methodologies, activities mediated by art, music, and visual language, in addition to strengthening the work between regular classroom teachers and special education teachers, have been creating more concrete conditions for participation and learning. This article analyzes, based on recent scientific production (2020–2025) and official documents, the main obstacles and opportunities that emerge in the construction of a more democratic school. From this, it discusses how inclusion can be understood as a continuous process that requires not only policies and resources, but also cultural change, revision of practices, and the valuing of diversity as a constitutive element of contemporary education.

Keywords: Inclusive education; Contemporary school; Accessibility; Pedagogical practices; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva passou a ocupar um lugar central nas discussões sobre a escola contemporânea, especialmente após a consolidação de políticas públicas que reafirmam o direito de todos os estudantes à participação plena no processo educativo. No Brasil, documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e relatórios internacionais da UNESCO (2022, 2023)

destacam que a inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula; ela envolve garantir condições reais de aprendizagem, interação e desenvolvimento. Contudo, transformar esse direito em prática cotidiana ainda representa um desafio para muitas escolas, especialmente aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, com recursos limitados e equipes reduzidas.

No cenário atual, marcado por rápidas transformações tecnológicas, diversidade cultural e novas demandas sociais, a escola contemporânea tem sido convocada a repensar seus métodos, currículos e formas de organização. Mesmo assim, estudos recentes (GLAT; PLETSCHE, 2021; RAMOS, 2023) mostram que grande parte das instituições ainda funciona com lógicas pedagógicas tradicionais, baseadas em ensino homogêneo e avaliações padronizadas, o que dificulta a construção de práticas inclusivas. A presença crescente de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e dificuldades específicas de aprendizagem evidencia a necessidade de estratégias mais flexíveis, colaborativas e centradas nas singularidades de cada aluno.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. Pesquisas como as de Oliveira (2021) e Kenski (2021) apontam que muitos professores da educação básica ainda não se sentem preparados para lidar com a complexidade da inclusão, seja pela falta de formação continuada, seja pelas condições reais de trabalho, caracterizadas por turmas numerosas, múltiplas demandas e ausência de suporte pedagógico especializado. Além disso, a articulação entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe gestora nem sempre ocorre de forma integrada, o que dificulta o planejamento de ações conjuntas e o acompanhamento das necessidades de cada estudante.

Apesar desses desafios, experiências positivas têm demonstrado que a inclusão é viável quando a escola assume uma postura comprometida com a diversidade. Relatórios do Instituto Rodrigo Mendes (2021) mostram que práticas baseadas em projetos interdisciplinares, adaptações de acesso, recursos de tecnologia assistiva, atividades mediadas por arte, música e linguagem visual, além da participação ativa da comunidade escolar, têm produzido resultados significativos na aprendizagem e no bem-estar dos alunos. Tais iniciativas reforçam a ideia de que inclusão não depende apenas de recursos materiais: depende, sobretudo, de um olhar pedagógico ampliado e da disposição para transformar práticas e culturas escolares.

Nesse contexto, a escola contemporânea é compreendida como um espaço dinâmico, marcado por múltiplas identidades, tecnologias, linguagens e formas de viver. Ela não é apenas um local de transmissão de conteúdo, mas um território de construção de sentidos, pertencimento e convivência. Pensar a inclusão nesse ambiente implica reconhecer que o processo educativo deve acolher as diferenças, valorizar as singularidades e promover oportunidades reais de participação a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, socioemocionais ou culturais.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades da educação inclusiva na escola contemporânea, com base em produções científicas recentes (2020–2025) e documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras. A intenção é

compreender como a inclusão tem sido implementada, quais barreiras ainda persistem e quais caminhos se mostram promissores para a construção de ambientes pedagógicos mais acessíveis, acolhedores e democráticos. Ao longo do trabalho, busca-se discutir práticas efetivas, refletir sobre o papel dos profissionais da educação e apontar estratégias que favoreçam uma abordagem mais humana, crítica e transformadora da inclusão escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva tem sido construída a partir de um conjunto de transformações sociais, políticas e culturais que marcaram o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. Como apontam Glat e Pletsch (2021), a inclusão não é um programa isolado, mas um movimento internacional que visa garantir o direito de todos os estudantes de frequentar a escola comum, aprender juntos e participar plenamente da vida escolar. Esse paradigma rompe com modelos segregadores que historicamente excluíram estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas, como aqueles com transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação ou dificuldades intelectuais e adaptativas.

Segundo Mittler (2012), a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras, que envolve a transformação das culturas, políticas e práticas educacionais. Isso significa que a escola precisa revisar não apenas seus métodos de ensino, mas também sua estrutura física, suas relações e seus modos de organização. A perspectiva inclusiva exige que a diversidade seja entendida como constitutiva do processo educativo, e não como exceção.

O marco legal que sustenta esse movimento no Brasil é robusto. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) redefine o papel da escola comum ao afirmar que todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, têm direito ao ensino regular. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça esse posicionamento ao estabelecer diretrizes de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e digital. Em âmbito internacional, a UNESCO (2022; 2023) ressalta que países que avançam em inclusão são aqueles que investem na formação docente, na flexibilização curricular e na participação ativa da comunidade escolar.

Nesse sentido, a formação de professores é apontada pela literatura como um dos pilares centrais da educação inclusiva. Oliveira (2021) destaca que muitos docentes ainda não se sentem preparados para desenvolver práticas adaptadas às necessidades específicas dos alunos. Muitas vezes, o professor é colocado diante da inclusão sem orientação adequada, o que gera insegurança, sobrecarga emocional e resistência à mudança. Por isso, autores como Ramos (2023) defendem que a formação continuada deve ir além de cursos esporádicos: precisa ser integrada ao cotidiano da escola, com espaços de estudo coletivo, acompanhamento pedagógico e trocas entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outro elemento fundamental discutido na literatura é o currículo. Historicamente, a escola foi organizada com base em uma lógica homogênea, direcionada para um “aluno ideal”, que aprende no mesmo ritmo e da mesma forma que seus colegas. Porém, como reforça Mantoan (2006), tal modelo

desconsidera as diferenças e contribui para processos de exclusão velados, mesmo quando os estudantes estão fisicamente presentes na sala de aula. Para avançar na perspectiva inclusiva, é essencial adotar um currículo flexível, que permita adaptações de acesso, de objetivos e de avaliação. Isso inclui o uso de diferentes linguagens — visuais, táteis, orais, tecnológicas — e metodologias que valorizem a participação e a autonomia dos estudantes.

As transformações no campo da tecnologia educacional também têm contribuído para ampliar a inclusão. Kenski (2021) destaca que recursos digitais podem facilitar o acesso à informação, apoiar processos comunicativos e ampliar possibilidades de expressão para estudantes com deficiência. Ferramentas como leitores de tela, legendas automáticas, softwares de comunicação alternativa, vídeos educativos, materiais interativos e plataformas adaptativas têm demonstrado impacto positivo na aprendizagem. No entanto, a autora alerta que o uso de tecnologias não garante inclusão automaticamente: é preciso planejamento pedagógico, formação para uso crítico e infraestrutura adequada.

Além das tecnologias assistivas, o papel das práticas culturais e artísticas tem ganho atenção na literatura contemporânea. Pesquisas apresentadas pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2021) mostram que projetos envolvendo música, teatro, dança, artes visuais e narrativas digitais fortalecem vínculos, favorecem a socialização e criam espaços seguros para que estudantes expressem sua identidade. Essas práticas ampliam repertórios simbólicos e promovem experiências de aprendizagem que valorizam a sensibilidade e a criatividade.

Outro ponto recorrente nas pesquisas diz respeito às barreiras atitudinais — aquelas ligadas a preconceitos, expectativas negativas ou falta de compreensão sobre as necessidades dos estudantes. Bardin (2016), ao tratar de análise de conteúdo, afirma que as representações sociais influenciam diretamente a maneira como os sujeitos interpretam situações e constroem significados. Na escola, isso se traduz em percepções sobre quem é “capaz” ou “não capaz” de aprender. Estudos recentes analisados pela UNESCO (2022) confirmam que essas barreiras são tão ou mais impactantes que as barreiras físicas ou tecnológicas.

Assim, o referencial teórico revela que a educação inclusiva se sustenta em quatro pilares principais:

1. **Políticas públicas e marcos legais**, que estruturam o direito à inclusão;
2. **Formação docente contínua**, para apoiar práticas pedagógicas mais equitativas;
3. **Currículo flexível**, aberto à diversidade;
4. **Práticas pedagógicas humanizadas**, que valorizam o potencial dos estudantes.

A partir dessa base, torna-se possível compreender que uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aquela que recebe estudantes diversos, mas a que reorganiza seus modos de ensinar, avaliar e relacionar-se com eles. Trata-se de um projeto coletivo que exige envolvimento da gestão, dos docentes, das famílias e dos próprios estudantes. É, acima de tudo, um compromisso ético com a dignidade humana, com a equidade e com a democratização do acesso ao conhecimento.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem **qualitativa**, por compreender que a educação inclusiva constitui um fenômeno complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais, pedagógicas e políticas que não podem ser capturadas apenas por dados quantitativos. Conforme Minayo (2022), a pesquisa qualitativa permite interpretar significados, práticas e interações humanas, valorizando as subjetividades e os contextos nos quais os fenômenos educativos se desenvolvem. Assim, optou-se por uma metodologia que privilegia a análise profunda das produções científicas e dos documentos normativos que orientam a inclusão no Brasil e no cenário internacional.

O estudo caracteriza-se como **pesquisa bibliográfica e documental**, articulando duas frentes principais:

- (1) **análise de artigos acadêmicos publicados entre 2020 e 2025** em bases reconhecidas, como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e revistas especializadas em educação, educação especial e políticas educacionais;
- (2) **exame de documentos oficiais**, incluindo legislações, diretrizes e relatórios de organismos governamentais e internacionais, tais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e relatórios recentes da UNESCO (2022; 2023).

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios de inclusão definidos previamente:

- a) textos que tratassem diretamente de educação inclusiva na escola comum;
- b) publicações que abordassem práticas pedagógicas, políticas públicas, formação docente ou acessibilidade;
- c) obras com abordagem crítica, que contribuíssem para compreender avanços e desafios contemporâneos.

Foram excluídos artigos anteriores a 2020 (exceto autores clássicos indispensáveis, como Mantoan e Mittler), trabalhos sem revisão por pares e documentos com caráter opinativo ou sem fundamentação científica.

A etapa de levantamento resultou em um conjunto de referências diversificado, incluindo autores brasileiros e estrangeiros, além de relatórios institucionais amplamente reconhecidos. O material coletado foi organizado em categorias temáticas, processo inspirado na técnica de **análise de conteúdo**, conforme sistematizada por Bardin (2016). Essa técnica permite identificar regularidades, sentidos e tensões presentes nos textos, possibilitando uma leitura interpretativa que vai além da descrição superficial dos dados.

Para a organização analítica, três eixos principais foram definidos:

1. **Desafios estruturais e pedagógicos da inclusão**, que envolvem barreiras arquitetônicas, falta de recursos, formação docente insuficiente e currículo pouco flexível;
2. **Práticas e experiências inclusivas**, incluindo metodologias, projetos, uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e práticas artísticas;
3. **Perspectivas e políticas contemporâneas**, baseadas em documentos oficiais, legislações e estudos internacionais que discutem avanços e tendências da inclusão.

Em paralelo à análise bibliográfica e documental, foram considerados **relatos de experiências** publicados em revistas educacionais e institutos de pesquisa, como o Instituto Rodrigo Mendes (IRM). Esses relatos, embora não configurassem entrevistas diretas dentro desta pesquisa, foram usados como material empírico para ilustrar práticas concretas desenvolvidas em escolas públicas brasileiras. Optou-se por não realizar entrevistas presenciais devido às limitações metodológicas deste formato de estudo; no entanto, os relatos analisados cumprem o papel de aproximar a pesquisa da realidade escolar e de capturar dimensões práticas da inclusão.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender não apenas o que os textos afirmam, mas as condições e contextos que sustentam tais afirmações. Inspirado em Yin (2020), que discute metodologias de estudos de caso, este trabalho procurou integrar diferentes tipos de fontes (científicas, normativas e descritivas) para construir uma visão consistente e articulada da inclusão escolar. Essa triangulação entre materiais fortalece a confiabilidade da análise e amplia o alcance interpretativo dos resultados.

Por fim, cabe destacar que a pesquisa foi conduzida com atenção aos princípios éticos da produção científica: respeito às fontes, fidedignidade interpretativa, uso de informações verificáveis e compromisso com a seriedade acadêmica. O objetivo não é apenas descrever a educação inclusiva, mas contribuir para reflexões críticas sobre as possibilidades de transformação das práticas escolares no contexto contemporâneo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental realizada nesta pesquisa evidenciou que a educação inclusiva, embora amparada por um conjunto robusto de legislações e diretrizes, ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano das escolas brasileiras. Esses desafios não se apresentam de forma isolada, mas interagem entre si, produzindo barreiras complexas que impactam diretamente a participação e aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, o levantamento identificou experiências reais que mostram caminhos possíveis e sustentáveis para o fortalecimento da inclusão na escola contemporânea.

Os principais desafios encontrados concentram-se em quatro dimensões: **barreiras estruturais**, **formação docente**, **práticas pedagógicas** e **gestão escolar**. No que se refere às condições estruturais, muitos dos estudos analisados — incluindo relatórios do MEC (2023) e do Instituto Rodrigo Mendes (2021) — apontam a falta de acessibilidade física e de recursos de tecnologia assistiva como fatores que dificultam o acesso pleno de estudantes com deficiência. Ambientes com escadas sem rampas, banheiros inadequados e ausência de sinalização tátil e visual ainda são comuns, especialmente em escolas de regiões periféricas ou rurais.

Outro desafio recorrente é a **formação docente**, considerada insuficiente para atender às demandas de uma turma heterogênea. Oliveira (2021) destaca que muitos professores concluem a graduação sem ter estudado práticas inclusivas de forma consistente. Como consequência, enfrentam dificuldades para elaborar adaptações curriculares, usar recursos de comunicação alternativa ou planejar aulas que contemplem estudantes com diferentes necessidades. Isso gera insegurança

profissional, resistência a mudanças e, muitas vezes, práticas excludentes — ainda que não intencionais.

No campo pedagógico, a análise revelou que grande parte das escolas continua fortemente marcada por uma cultura **tradicional**, centrada na exposição oral, cópia, exercícios padronizados e avaliações rígidas. Essa estrutura metodológica se mostra incompatível com a lógica da educação inclusiva, que demanda diversas formas de participação, linguagens diferenciadas e respeito ao ritmo singular de cada estudante. Relatórios internacionais da UNESCO (2022) reforçam que países que mantêm metodologias tradicionais tendem a apresentar maiores índices de exclusão escolar e menor desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Apesar desses desafios, a pesquisa também encontrou um conjunto de **experiências bem-sucedidas** que demonstram o potencial transformador da inclusão quando há envolvimento coletivo. Em diferentes escolas públicas do país, projetos interdisciplinares têm desempenhado papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas. Um exemplo são iniciativas que utilizam **arte e música** como recursos de inclusão. Em estudo relatado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2021), atividades de musicalização favoreceram a comunicação de estudantes com autismo e ampliaram sua participação em momentos coletivos.

Outro caso vem de escolas que implementam **projetos de teatro e dramatização**. A pesquisa de Silva e Alencar (2023) apresenta relatos de estudantes com deficiência intelectual que, ao participar de atividades de dramatização, desenvolveram não apenas habilidades comunicativas, mas também autonomia, autoestima e interação social. Esse achado dialoga com estudos internacionais que mostram o potencial das práticas expressivas para fortalecer vínculos e ampliar repertórios simbólicos.

Além das artes, o uso de **tecnologias assistivas e recursos digitais** tem sido apontado como uma estratégia importante para a inclusão. Kenski (2021) afirma que as tecnologias, quando utilizadas de forma crítica e pedagógica, ampliam possibilidades de acesso ao currículo e diversificam a aprendizagem. Leitores de tela, aplicativos de comunicação alternativa, vídeos educativos com legendas e jogos pedagógicos têm possibilitado que estudantes com diferentes perfis participem de atividades que antes seriam restritas.

Outro ponto que emergiu da análise é a relevância da **colaboração entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Ramos (2023), ao investigar práticas inclusivas em escolas públicas, conclui que quando há diálogo e planejamento compartilhado, as adaptações curriculares tornam-se mais eficientes e os professores se sentem mais seguros para atuar com estudantes que apresentam necessidades específicas. O trabalho conjunto fortalece a compreensão do estudante como sujeito íntegro, e não apenas como alguém que demanda intervenções pontuais.

Também se observou que escolas que desenvolvem **gestão democrática**, com participação da comunidade e espaços de escuta ativa, tendem a lidar melhor com os desafios da inclusão. Em relatórios da UNESCO (2023), iniciativas que envolvem famílias, conselhos escolares e projetos

comunitários apresentaram maiores níveis de pertencimento e engajamento dos estudantes. As famílias, quando integradas ao processo educativo, tornam-se parceiras essenciais na identificação de barreiras e na construção de soluções.

Para sintetizar os achados, foi elaborado o quadro abaixo, organizando os desafios mais recorrentes e as possibilidades identificadas na literatura e nos relatos analisados.

Desafios e Possibilidades da Educação Inclusiva na Escola Contemporânea

(Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2008; 2015), IRM (2021), Oliveira (2021), Kenski (2021), UNESCO (2022; 2023) e Ramos (2023).)

Desafios	Possibilidades
Falta de acessibilidade física e arquitetônica	Adequações estruturais gradativas; rotas acessíveis; sinalização tátil e visual
Formação docente limitada para inclusão	Formação continuada; estudo coletivo; coensino entre professor da sala comum e AEE
Currículo rígido e metodologias tradicionais	Currículo flexível; metodologias ativas; ensino por projetos
Falta de recursos de tecnologia assistiva	Uso de recursos gratuitos; parcerias institucionais; plataformas acessíveis
Barreiras atitudinais e preconceitos	Práticas culturais e artísticas que promovem empatia e convivência
Falta de diálogo na gestão escolar	Gestão democrática; participação da comunidade e das famílias

Síntese interpretativa

Os resultados revelam que a educação inclusiva não avança apenas com leis e diretrizes, mas com **mudança de cultura**. As práticas mais exitosas encontradas na literatura destacam:

- a potência da **arte** como linguagem inclusiva;
- o papel central da **tecnologia** para ampliar acessos;
- a importância do **planejamento colaborativo**;
- a necessidade de formar professores continuamente;
- o impacto positivo da **escuta ativa** e da valorização da singularidade.

Assim, percebe-se que a inclusão é possível — e efetiva — quando a escola compreende que diferenças não são obstáculos, mas pontos de partida para a construção de um ambiente educativo mais justo, plural e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a educação inclusiva, apesar de amplamente defendida nos documentos normativos e nas políticas educacionais brasileiras, ainda enfrenta desafios significativos para sua plena consolidação na escola contemporânea. Os resultados mostram que a inclusão é um processo complexo, que exige mais do que adaptações pontuais; demanda transformações estruturais, culturais e pedagógicas que envolvem toda a comunidade escolar.

Os desafios identificados — falta de acessibilidade, formação docente insuficiente, currículos rígidos, barreiras atitudinais e escassez de recursos especializados — revelam que a inclusão não se concretiza apenas pela legislação, mas por práticas que reconheçam e valorizem a diversidade. No entanto, também se evidenciam experiências exitosas que demonstram o potencial transformador da inclusão quando há intencionalidade pedagógica, colaboração entre profissionais e abertura para metodologias inovadoras.

A escola contemporânea, marcada por uma sociedade plural, digital e em constante mudança, exige novas formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, a inclusão não pode ser vista como um acréscimo ao currículo ou uma responsabilidade isolada do professor de educação especial, mas como uma filosofia que orienta toda a prática educativa. A participação ativa dos estudantes, o uso de metodologias diversificadas, a flexibilização curricular e a incorporação de tecnologias assistivas mostram que é possível construir ambientes mais justos e acessíveis.

Os estudos de caso apresentados reforçam que práticas simples — como o trabalho em grupo, a adaptação de atividades, o uso de recursos visuais e a comunicação alternativa — podem gerar mudanças profundas no engajamento e no desenvolvimento dos alunos. A inclusão acontece na convivência diária, na escuta sensível, no respeito às singularidades e na construção coletiva de soluções.

A literatura analisada aponta, ainda, que o fortalecimento da formação docente é o caminho mais promissor para garantir que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne uma prática cotidiana. Professores bem formados, apoiados por equipes colaborativas e políticas institucionais consistentes, conseguem desenvolver estratégias eficazes mesmo diante de limitações estruturais.

Dessa forma, este estudo conclui que a educação inclusiva é possível, necessária e urgente. Ela depende de vontade política, investimento público, formação continuada e mudança cultural. Quando a escola se reconhece como espaço de diversidade e acolhimento, torna-se capaz de garantir a aprendizagem, o pertencimento e o desenvolvimento de todos os estudantes. A inclusão, portanto, não é apenas um objetivo pedagógico, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais humana, democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e o ensino contemporâneo*. Campinas: Papirus, 2021. Disponível em: <https://www.papirus.com.br/> Acesso em: 10 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://www.almedina.com.br/> Acesso em: 10 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2022. Disponível em: <https://www.hucitec.com.br/> Acesso em: 10 nov. 2025.

YIN, Robert K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2020. Disponível em: <https://books.google.com/> Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)*. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 08 nov. 2025.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2022: Inclusion and Education*. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://www.unesco.org/sites/default/files/2022-11/GEM_Report_Inclusion_2022_EN.pdf Acesso em: 08 nov. 2025.

UNESCO. *Education for All – Progress Report 2023*. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/education/reports> Acesso em: 08 nov. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar: uma perspectiva crítica sobre práticas e políticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 45–62, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/> Acesso em: 11 nov. 2025.

OLIVEIRA, Daniela. Formação de professores e educação inclusiva: lacunas e possibilidades. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 29, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidades> Acesso em: 11 nov. 2025.

CUNHA, Marina; LIMA, João Paulo. Tecnologias assistivas e acessibilidade digital: desafios e perspectivas no pós-pandemia. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educacao> Acesso em: 11 nov. 2025.

SANTOS, Cláudia; GOMES, Rodrigo. Inclusão escolar na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas. *Revista Educação Especial*, v. 35, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 11 nov. 2025.

RAMOS, Lúcia. Formação continuada e práticas inclusivas na educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/> Acesso em: 11 nov. 2025.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA ENGAJAR OS ALUNOS EM SUAS APRENDIZAGENS



GAMIFICATION IN EDUCATION: A WAY TO ENGAGE STUDENTS IN THEIR LEARNING

REBECCA AZEVEDO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade das Américas (2019); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (2020); Professora de Ensino Fundamental I na rede Municipal de São Paulo na EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo.

RESUMO

Este artigo discute a gamificação como uma estratégia pedagógica voltada a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e estimulante. Diante da desmotivação dos estudantes frente a práticas tradicionais, a utilização de elementos típicos dos jogos — como desafios, pontuações, recompensas e narrativas — apresenta-se como uma alternativa para promover maior engajamento e participação ativa. O texto traz uma abordagem teórica sobre o tema, explorando benefícios, possibilidades e exemplos de aplicação em sala de aula com recursos acessíveis, ressaltando o potencial da gamificação no desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico, cooperação e resiliência. Além da fundamentação, o trabalho descreve uma experiência realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Paulo, na qual a docente, ao perceber o baixo interesse das crianças, passou a adotar um sistema de pontos e a utilizar a plataforma Kahoot como parte do planejamento pedagógico. Os resultados demonstraram impacto positivo no clima escolar, no engajamento e na aprendizagem, evidenciando que, mesmo em contextos com poucos recursos, a gamificação pode favorecer a autonomia e tornar o aprendizado mais significativo. Conclui-se que, quando planejada de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais, a gamificação constitui uma prática capaz de transformar a dinâmica da sala de aula, sobretudo na educação pública.

Palavras-chave: Gamificação; Educação Básica; Motivação; Práticas Educativas; Relato de Experiência.

ABSTRACT

This paper explores gamification as a pedagogical approach designed to make the teaching and learning process more engaging and motivating. In response to students' lack of interest in traditional practices, gamification emerges as an alternative that incorporates game-like elements—such as challenges, points, rewards, and narratives—into educational contexts. The discussion presents theoretical concepts, advantages, and practical strategies to apply gamification with accessible resources, highlighting its potential to foster socio-emotional skills, critical thinking, collaboration, and resilience. In addition to the theoretical foundation, the study reports on a classroom experience in a 3rd-grade group from a public school in São Paulo, where the teacher implemented a point system and integrated the digital platform Kahoot into her planning. The outcomes indicated improvements in student motivation, classroom atmosphere, and participation, demonstrating that even with limited resources, gamification can promote autonomy and enhance meaningful learning. The article concludes that, when intentionally planned and aligned with educational goals, gamification can serve as a transformative strategy, especially within the context of public education.

Keywords: Gamification; Basic Education; Engagement; Pedagogical Practices; Experience Report.

INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino tem como característica central a transmissão de conteúdos, geralmente colocando o aluno em uma posição passiva. Essa lógica acaba gerando desinteresse, uma vez que muitos estudantes não percebem relação entre o que é ensinado e sua vida cotidiana, reforçando a ideia de que a escola é apenas uma obrigação e não um espaço de construção de saberes úteis. Esse distanciamento entre prática escolar e realidade contribui tanto para a queda no desempenho acadêmico quanto para o aumento da evasão.

Considerando as mudanças sociais e culturais que marcam as novas gerações, torna-se imprescindível que a escola repense suas metodologias e crie estratégias capazes de dialogar com o universo dos estudantes. A permanência de práticas estáticas, centradas apenas na exposição oral do professor, reforça a visão de uma instituição desatualizada e pouco atraente. Por isso, é fundamental propor experiências que tornem a aprendizagem mais significativa, lúdica e desafiadora, de modo a recuperar a motivação discente.

Nesse cenário, a busca por alternativas inovadoras tem levado professores a experimentar novas metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos. Entre elas, destaca-se a gamificação, que utiliza elementos característicos dos jogos — como desafios, níveis, recompensas e narrativas — para transformar atividades cotidianas em experiências mais envolventes. Diferente dos jogos

educativos formais, a gamificação não altera o conteúdo, mas a forma de apresentação, trazendo estratégias que despertam interesse e promovem maior engajamento.

É importante reconhecer também que as crianças e adolescentes atuais estão imersos em ambientes digitais desde muito cedo, interagindo com celulares, tablets e jogos eletrônicos. Embora essa exposição precoce possa trazer desafios relacionados à atenção e à concentração, ela evidencia a necessidade de repensar práticas educativas. Métodos tradicionais, pouco dinâmicos e baseados apenas na oralidade, não correspondem mais à forma como os estudantes processam informações. Assim, torna-se necessário discutir os conceitos, vantagens e limites da gamificação no contexto da educação básica, bem como refletir sobre suas aplicações práticas e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Gamificação na educação é inserir elementos e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, transformando atividades já trabalhadas na sala de aula em desafios, jogos e missões, com o objetivo de aumentar o engajamento das crianças. Essa abordagem transforma uma atividade comum em uma experiência mais interessante, utilizando-se de recompensas simbólicas, progressões de nível, pontuações, desafios e até mesmo narrativas imersivas.

A gamificação pode favorecer a motivação intrínseca dos alunos, ou seja, a vontade de aprender por prazer e interesse próprio, além de estimular a cooperação, a resolução de problemas e a criatividade (Kapp, 2012). Além disso, permite que os erros sejam vistos como parte do processo, em que uma nova oportunidade de tentar de novo pode ser possível, promovendo assim um pensamento de evolução.

Nesse contexto, a gamificação aparece como um caminho para tornar a vivência escolar mais atrativa. Buscando resgatar o interesse e a motivação, promovendo a participação mais ativa dos alunos e o seu envolvimento com o conhecimento. Trabalhando habilidades como a cooperação, o pensamento crítico, estratégico e a resolução de problemas.

Diferente das gerações anteriores, que precisaram se adaptar às tecnologias, as crianças de hoje já nascem conectadas, e é diante deste contexto que essa estratégia se apresenta como possível de potencializar e engajar os alunos em seu processo de aprendizagem. Hoje em dia, a gamificação está sendo aplicada em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, tanto em disciplinas exatas quanto em humanidades. Plataformas digitais, como **Kahoot**, **Classcraft** e **Duolingo**, são cada vez mais populares e trabalham com a gamificação aplicada à educação.

ESTRATÉGIAS PARA ENGAJAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Podemos aplicar a gamificação na sala de aula de maneira simples e acessível, aproveitando recursos já disponíveis no dia a dia e adaptando as metodologias à realidade de cada contexto. Mais

do que trazer jogos prontos para a sala de aula, o objetivo é incorporar elementos lúdicos e motivacionais como desafios, recompensas, rankings, histórias e metas, que transformem as atividades tradicionais em experiências mais interessantes e significativas para os alunos.

É preciso entender que simplicidade não significa superficialidade, pelo contrário, quando bem planejadas, até as estratégias mais simples podem ter um impacto enorme no envolvimento dos alunos. A seguir, apresento algumas formas práticas de gamificar a sala de aula, todas baseadas em princípios pedagógicos que valorizam a aprendizagem ativa, o protagonismo dos estudantes e as competências socioemocionais.

SISTEMA DE PONTOS E RECOMPENSAS

Criar um sistema de pontos é uma das formas mais diretas de começar a gamificar a rotina escolar. Com um quadro ou uma lista visível, os alunos podem acompanhar sua pontuação, conquistada por participação, entrega de tarefas, atitudes de cooperação ou comportamento positivo. As recompensas não precisam ser materiais: certificados, medalhas de papel ou pequenos privilégios — como escolher a próxima atividade — já são suficientes para manter a motivação em alta. Essa prática favorece a autonomia, a responsabilidade e incentiva o aluno a buscar o prazer pelo aprender, conforme propõem Ryan e Deci (2000) na teoria da motivação intrínseca.

CAÇA AO TESOURO DO CONHECIMENTO

A tradicional brincadeira de caça ao tesouro pode ser uma excelente ferramenta pedagógica. Utilizando pistas e desafios ligados ao conteúdo das disciplinas, os alunos são convidados a resolver problemas e decifrar enigmas enquanto se divertem. Essa atividade estimula o raciocínio lógico, a atenção e o trabalho em equipe, além de tornar o processo de aprendizagem mais leve e envolvente. Segundo Moran (2015), iniciativas como essa se encaixam nas chamadas metodologias ativas, por promoverem o protagonismo do estudante e a construção coletiva do conhecimento.

QUIZ INTERATIVO COM BATALHA DE SABERES

Quizes em formato de "batalha" entre grupos são uma forma divertida e eficaz de revisar conteúdo. Seja com recursos simples como cartolinas e lousa, ou com o auxílio de ferramentas digitais como o Kahoot, essa dinâmica estimula a participação de todos, desenvolvendo o raciocínio rápido, a concentração e o espírito de equipe. Além disso, oferece feedbacks imediatos, algo essencial para manter o aluno engajado e consciente de seu próprio processo de aprendizagem, como destaca Kapp (2012).

MISSÕES E DESAFIOS SEMANAIS

Propor missões semanais aos alunos é uma forma inteligente de dar novo significado às atividades escolares. Em vez de "lição de casa", os estudantes recebem desafios criativos, como escrever um poema, entrevistar um familiar ou resolver situações-problema do cotidiano. A cada tarefa cumprida, acumulam XP (pontos de experiência), num formato inspirado nos jogos digitais. Essa estratégia dialoga com a ideia de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), pois conecta o conhecimento escolar às vivências dos alunos, promovendo um aprendizado mais contextualizado e duradouro.

TABULEIRO GIGANTE DE APRENDIZAGEM

Um tabuleiro gigante montado no chão ou na parede pode transformar a sala de aula em um espaço interativo de aprendizagem. Nele, cada casa representa um desafio de diferentes disciplinas, que os alunos enfrentam à medida que avançam no jogo. O uso de dados para movimentação traz um elemento de sorte e descontração, enquanto as atividades propostas reforçam os conteúdos trabalhados. Essa prática respeita as múltiplas formas de aprender (Gardner, 1995) e estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e interpessoais.

JOGO DE PERSONAGENS - RPG SIMPLIFICADO

Trabalhar com personagens inspirados em jogos de RPG (Role-Playing Game) é uma forma criativa de engajar os alunos em narrativas desafiadoras, em que precisam resolver problemas reais. Cada personagem possui habilidades ligadas às disciplinas, e as missões propostas incentivam o pensamento estratégico, a colaboração e a resolução de problemas. Essa abordagem aproxima-se da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), reconhecida por desenvolver o protagonismo e a autonomia dos estudantes (Bell, 2010).

TORNEIO DE MATEMÁTICA OU LEITURA

Organizar pequenos torneios entre turmas ou grupos é uma forma eficiente de revisar conteúdos e promover o protagonismo dos alunos. Desafios rápidos de cálculo, leitura e interpretação podem ser gamificados com premiações simbólicas, como troféus feitos de sucata ou menções no mural da escola. Além de reforçar os conteúdos, essas atividades incentivam a autoconfiança e reconhecem o esforço de cada estudante, respeitando as diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem.

Mesmo em contextos com poucos recursos, a gamificação se mostra uma opção viável. Atividades podem ser adaptadas para uma linguagem mais lúdica, utilizando materiais simples como cartolinas, tampinhas, sucata e até mesmo jogos orais. Essa prática torna as aulas mais criativas e atrativas, estimulando a participação ativa das crianças e valorizando o protagonismo estudantil.

Portanto, gamificar não significa depender de tecnologia avançada ou de grandes investimentos financeiros. O essencial é a criatividade do professor e sua capacidade de observar as necessidades da turma, adaptando as práticas pedagógicas para transformar atividades comuns em experiências mais significativas e envolventes. Mais importante do que os recursos utilizados é garantir que cada elemento do jogo esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e dentro do planejamento do professor.

Ao incorporar as práticas gamificadas, é possível desenvolver competências socioemocionais fundamentais. Durante as atividades, os alunos vivenciam situações de sucesso e de frustração, aprendem a lidar com desafios, persistem na busca de soluções e criam estratégias para superá-los. Esses processos são essenciais para a formação cidadã e para trabalhar habilidades que extrapolam o conteúdo curricular. Além disso, a gamificação favorece a inclusão, permitindo que alunos com diferentes perfis de aprendizagem participem ativamente, cada um contribuindo com suas potencialidades. “A gamificação é uma estratégia pedagógica que utiliza elementos de jogos para

engajar os estudantes no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e motivador.” (SARAIVA et al., 2021, p. 15)

É importante destacar que não basta inserir recompensas e ranking para garantir os resultados positivos. Essa estratégia, quando aplicada de forma superficial, pode correr o risco de reduzir o aprendizado a um sistema de recompensas imediatas, sem promover o verdadeiro envolvimento da criança com o conhecimento. Para evitar essa armadilha, é indispensável um planejamento cuidadoso, com objetivos bem definidos e estratégias que realmente façam sentido no contexto da turma (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

A gamificação dialoga diretamente com as metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e aprendizagem baseada em problemas (PBL). Ao propor desafios contextualizados, ela estimula o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a criatividade dos alunos, preparando-os para lidar com situações reais do cotidiano. Dessa forma, o aluno assume um papel mais ativo em sua trajetória de aprendizagem, desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades para levar para a vida.

Ela também se relaciona diretamente com a **Meta 4.4 do ODS 4 – Educação de Qualidade**, que propõe ampliar, até 2030, o número de jovens e adultos com competências técnicas e digitais relevantes para o trabalho e para a vida. Ao utilizar os elementos dos jogos no processo de ensino, é possível desenvolver habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade em ambientes mediados pela tecnologia. Assim, a gamificação contribui para preparar as crianças para os desafios e mudanças no mundo contemporâneo, em que a inovação e a capacidade de adaptação são fundamentais.

Portanto, a gamificação não deve ser encarada como uma simples brincadeira. Quando utilizada com intencionalidade pedagógica, ela se revela uma estratégia poderosa para potencializar a aprendizagem, fortalecer os vínculos entre alunos e professores e transformar a sala de aula em um ambiente mais inclusivo, dinâmico e eficaz. Trata-se de uma abordagem que respeita as necessidades das novas gerações, sem perder de vista os objetivos do processo educativo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENGAJAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Em 2024, atuando como docente em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, me deparei com um cenário preocupante: a desmotivação dos alunos em relação à aprendizagem. Muitos verbalizavam a percepção de que o desempenho escolar não era relevante, pois “todos passam de ano mesmo sem estudar”. Essa visão revela uma realidade comum nas escolas públicas brasileiras, principalmente onde há progressão contínua, os alunos não repetem o ano letivo, mesmo sem atingir o nível de conhecimento esperado, em vez disso são ofertadas aulas de reforço. Também a desconexão entre as práticas pedagógicas tradicionais e o cotidiano dos estudantes acaba gerando baixa participação, desinteresse e,

consequentemente, o enfraquecimento do processo educativo (FREIRE, 1996). A escola, muitas vezes, permanece atrelada a metodologias tradicionais, que ignoram as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, ficando cada vez mais distante da linguagem e dos interesses das novas gerações.

Diante desse desafio, tornou-se evidente a necessidade de buscar estratégias mais atrativas para envolver os alunos. Foi nesse contexto que a gamificação se apresentou como uma possibilidade concreta de transformação. Inspirada nos conceitos de Kapp (2012), que define a gamificação como a utilização de elementos de jogos em contextos não lúdicos para promover engajamento e aprendizado, elaborei um sistema de pontos para valorizar atitudes como participação, empenho, cooperação e responsabilidade no cumprimento de tarefas do cotidiano. O foco inicial não estava apenas no acerto das respostas, mas sim na valorização do esforço, da tentativa e do progresso individual, em consonância com a teoria da mentalidade de crescimento, proposta por Dweck (2006), que defende a aprendizagem como um processo contínuo de superação e desenvolvimento.

A implementação do sistema de pontuação, com atualizações diárias e visíveis para todos os alunos, trouxe mudanças significativas na dinâmica da sala de aula. O ambiente tornou-se mais participativo e colaborativo, com alunos demonstrando maior interesse em contribuir ativamente com as atividades. Pequenas conquistas passaram a ser comemoradas, estimulando o sentimento de pertencimento e de valorização do esforço coletivo. Como forma de reconhecimento, aos alunos que mais se destacaram ao longo do semestre foram entregues livros, não apenas pelo desempenho acadêmico, mas também pela postura participativa e colaborativa. Essa prática dialoga com Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), que enfatizam a importância das recompensas simbólicas no fortalecimento do engajamento intrínseco, quando alinhadas a objetivos educativos claros.

Além do sistema de pontos, outra estratégia relevante foi o uso da plataforma **Kahoot** nas atividades da turma. Utilizada para realizar revisões de conteúdos em formato de quiz interativo, a ferramenta trouxe envolvimento para as aulas e despertou nos alunos um entusiasmo visível. A ludicidade, aliada à interatividade digital, tornou-se um recurso valioso para a fixação de conteúdos, permitindo aos estudantes vivenciarem a aprendizagem de forma mais leve e prazerosa. Segundo Moran (2015), o uso de tecnologias digitais no processo educativo deve ir além do simples acesso à informação, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e conectadas com o universo dos alunos.

Os resultados alcançados após a implementação dessas estratégias foram expressivos. Houve um aumento notório no engajamento dos estudantes, que passaram a participar com mais entusiasmo das atividades propostas, colaborando entre si e demonstrando maior interesse pelo aprendizado. Também foi notada uma diminuição nas faltas, colaborando para o combate a evasão escolar. O clima da sala de aula tornou-se mais leve e cooperativo, com os alunos se envolvendo em desafios coletivos e desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como empatia, resiliência e trabalho em equipe. Do ponto de vista acadêmico, verificou-se uma melhora significativa

no desempenho da turma, com elevação das médias nas avaliações bimestrais. Essa evolução evidenciou que a gamificação não apenas resgatou o interesse dos alunos, mas também impactou positivamente nos resultados.

Outro aspecto relevante foi a percepção dos próprios alunos em relação à escola, notou-se uma mudança de atitude em relação às aulas, fortalecendo o vínculo entre os estudantes, o professor e o espaço escolar. Essa transformação, embora sutil em um primeiro momento, reflete uma reconfiguração mais profunda da experiência escolar, em que o aluno deixa de ser um receptor passivo de conteúdos e passa a ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Essa experiência reforça a ideia de que a gamificação, mesmo em contextos de recursos limitados, pode ser uma ferramenta para engajar os alunos e transformar o ambiente da sala de aula, tornando o processo mais prazeroso, desde que utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Não se trata de aplicar jogos por si só, mas de incorporar elementos lúdicos com intencionalidade, visando à construção de conhecimentos de maneira mais significativa. É fundamental, portanto, que o uso da gamificação na educação seja contextualizado à realidade da escola pública, considerando as especificidades da comunidade escolar e evitando uma abordagem superficial, baseada unicamente na competição (DETERDING et al., 2011).

Assim, a gamificação se mostra uma estratégia acessível, eficaz e adaptável, capaz de tornar o ambiente escolar mais atrativo e inclusivo, além de potencializar capacidades essenciais para a formação integral. Sua aplicação, quando realizada de forma consciente, pode contribuir não apenas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para fortalecer valores como cooperação, persistência e responsabilidade.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A gamificação tem se consolidado como uma alternativa promissora para tornar a sala de aula mais dinâmica, envolvente e significativa. Ao integrar recursos típicos dos jogos ao cotidiano escolar, cria-se um ambiente que estimula a curiosidade, a participação ativa e o desenvolvimento de diferentes competências, que vão além das cognitivas, alcançando também aspectos socioemocionais.

Mais do que uma técnica ou ferramenta, a gamificação representa uma mudança de perspectiva pedagógica, ao reconhecer o estudante como sujeito protagonista de sua aprendizagem. Essa abordagem permite personalizar o ensino, respeitando ritmos individuais e favorecendo o cultivo de autonomia, colaboração, criatividade e pensamento crítico. Diante de um cenário marcado pelas transformações tecnológicas e sociais, torna-se urgente repensar metodologias, e a gamificação apresenta-se como um caminho coerente para aproximar a escola da realidade dos alunos.

Entretanto, sua efetividade depende de planejamento cuidadoso e de alinhamento com os objetivos pedagógicos. A simples inserção de recompensas ou rankings não garante resultados consistentes e pode até reduzir o processo educativo a uma experiência superficial. O sucesso dessa

prática está em criar experiências contextualizadas e desafiadoras, que promovam aprendizagens significativas e fortaleçam o vínculo entre professor, aluno e conhecimento.

Ao transformar atividades escolares em vivências lúdicas e colaborativas, a gamificação contribui para a inclusão de diferentes perfis de estudantes, estimula valores como cooperação e resiliência e fortalece competências necessárias à vida em sociedade. Em um tempo em que a escola precisa dialogar com as linguagens da cultura digital, investir em práticas gamificadas significa apostar em uma educação mais atualizada, criativa e humanizada.

Portanto, quando aplicada com intencionalidade e criticidade, a gamificação não se limita a ser um recurso de engajamento, mas se torna uma estratégia formativa, capaz de potencializar o desempenho acadêmico, promover o prazer em aprender e preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: **International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 15.**, 2011, Tampere, Finland. Proceedings [...]. New York: ACM, 2011. p. 9-15.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. Gamification: Toward a definition. Cambridge: MIT Press, 2011.

DWECK, Carol S. *Mindset: A nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2006.

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

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In: **Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), 47.**, 2014, Hawaii. Proceedings [...]. Hawaii: IEEE, 2014. p. 3025-3034.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução A/RES/70/1 da Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 14 set. 2025.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

McGONIGAL, Jane. A realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

SARAIVA, Hellem Torres; GALVÃO, Stephenson de Sousa Lima; MORAIS, Márcio Aurélio Carvalho de. *Gamificação e Aprendizagem: Passo a passo para o desenvolvimento de Projetos de*

Ensino Gamificados. Teresina: Instituto Federal do Piauí, 2021. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602994>. Acesso em: 16 maio 2025.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO AO ESTRESSE DOCENTE



EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR PREVENTING TEACHER STRESS

ROGÉRIO ANASTÁCIO DE LIMA

Graduação em Educação Física pela Universidade Ibirapuera em Licenciatura e Bacharelado 08/01/2002; Pós-graduação Alfabetização e Letramento pela faculdade Unida de São Paulo 23/10/2024; Professor de ensino Fundamental II – Educação Física na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza

RESUMO

A pesquisa analisou o papel da inteligência emocional como ferramenta de prevenção ao estresse docente, situando a gestão escolar como elemento mediador nesse processo. O estudo foi desenvolvido com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, fundamentado na análise de artigos científicos, relatórios institucionais, legislações e documentos normativos. Os dados revelaram que o estresse docente se configurou como fenômeno multifatorial, manifestando-se em exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, com impactos negativos sobre a saúde do professor, a permanência na carreira e a qualidade do ensino. Pesquisas nacionais apontaram índices elevados de sobrecarga de trabalho e adoecimento mental, enquanto relatórios internacionais evidenciaram pressões semelhantes em diversos países. Diante desse quadro, a inteligência emocional, definida por Salovey e Mayer e popularizada por Goleman, apresentou-se como recurso fundamental para o desenvolvimento de competências como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais, capazes de fortalecer a resiliência docente e reduzir os efeitos do estresse. Evidências empíricas de programas como CARE e RULER demonstraram melhorias no bem-estar profissional e no clima escolar. A gestão escolar, amparada por legislações como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o PNE de 2014 e a Portaria nº 1.823/2012, mostrou-se determinante na promoção de políticas institucionais de valorização e saúde ocupacional,

articulando práticas de apoio psicológico, formação continuada e espaços de escuta ativa. Concluiu-se que a integração entre inteligência emocional e gestão escolar contribui para prevenir o estresse docente e fortalecer a qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Estresse docente; Gestão escolar.

ABSTRACT

This research analyzed the role of emotional intelligence as a tool for preventing teacher stress, situating school management as a mediating element in this process. The study was developed with a qualitative approach, of an exploratory and bibliographic nature, based on the analysis of scientific articles, institutional reports, legislation, and normative documents. The data revealed that teacher stress is a multifactorial phenomenon, manifesting itself in emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment, with negative impacts on teacher health, career retention, and the quality of education. National research has pointed to high rates of work overload and mental illness, while international reports have shown similar pressures in several countries. In this context, emotional intelligence, defined by Salovey and Mayer and popularized by Goleman, has emerged as a fundamental resource for the development of competencies such as self-awareness, self-regulation, empathy, and social skills, capable of strengthening teacher resilience and reducing the effects of stress. Empirical evidence from programs such as CARE and RULER has demonstrated improvements in professional well-being and school climate. School management, supported by legislation such as the 1988 Federal Constitution, the 1996 LDB (Law of Directives and Bases of National Education), the 2014 PNE (National Education Plan), and Ordinance No. 1,823/2012, has proven to be crucial in promoting institutional policies for the appreciation and occupational health of teachers, articulating practices of psychological support, continuing education, and spaces for active listening. It was concluded that the integration between emotional intelligence and school management contributes to preventing teacher stress and strengthening the quality of the educational process.

Keywords: Emotional intelligence; Teacher stress; School management.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objeto de análise a relação entre a inteligência emocional e a prevenção do estresse docente no contexto da gestão escolar. A escolha do tema partiu da constatação de que o aumento da pressão sobre o trabalho dos professores resultou em elevados índices de adoecimento físico e mental, comprometendo tanto o desempenho individual quanto a qualidade do ensino. Relatórios internacionais apontaram que no Brasil 14% dos professores relataram níveis muito altos de estresse, percentual que, embora abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou um quadro preocupante quando associado a outros fatores estruturais, como sobrecarga administrativa e desvalorização social da

profissão (OECD, 2020). Além disso, pesquisa nacional realizada pelo Ipec em 2022 identificou que 71% dos docentes da rede pública declararam sofrer com estresse decorrente da sobrecarga de trabalho, o que demonstrou a urgência de estratégias institucionais que fortalecessem o bem-estar e a permanência desses profissionais na carreira (Ipec, 2022).

A contextualização do problema evidenciou que o estresse docente se manifestava em múltiplas dimensões. Estudos conduzidos por Maslach e Leiter (1997) definiram a síndrome de burnout como um processo caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, condições que afetaram de forma significativa os professores brasileiros. Pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do país encontraram prevalência da síndrome variando entre 1,8% e 85,5%, dependendo do contexto, com destaque para instituições públicas de ensino que, em alguns casos, apresentaram mais de dois terços de seus docentes em níveis moderados ou altos de exaustão (Esteve, 1999; Scielo, 2024). Esses dados reforçaram o impacto do estresse não apenas na saúde individual, mas também no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que professores emocionalmente fragilizados tendiam a abandonar a carreira ou a reduzir o engajamento com os estudantes.

A literatura demonstrou que a inteligência emocional representava uma alternativa plausível e eficaz para prevenir e reduzir os efeitos do estresse em docentes. Goleman (1995) popularizou o conceito, apontando que competências como autoconsciência, autorregulação, empatia, motivação e habilidades sociais eram determinantes para lidar com situações de pressão. Salovey e Mayer (1990), pioneiros na formulação teórica do conceito, argumentaram que a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções próprias e alheias estava diretamente relacionada à resiliência frente a demandas desafiadoras. No campo educacional, pesquisas como as de Jennings e Greenberg (2009) evidenciaram que professores com maior competência socioemocional conseguiam manter um clima de sala de aula mais estável, o que reduzia tanto o estresse pessoal quanto os conflitos com os alunos. Assim, a investigação da inteligência emocional como ferramenta preventiva revelou-se pertinente e necessária.

A justificativa para este trabalho residiu na relevância social, pedagógica e institucional da temática. A Organização Mundial da Saúde estimou que depressão e ansiedade acarretavam perdas anuais de aproximadamente um trilhão de dólares em produtividade, ao mesmo tempo em que cada dólar investido em tratamento resultava em retorno de quatro dólares em benefícios (World Health Organization, 2022). Esses números, ainda que globais, encontraram eco na realidade brasileira, onde a evasão docente e o adoecimento ocupacional representavam obstáculos significativos para o cumprimento das metas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Ao situar a inteligência emocional como instrumento de enfrentamento do estresse, este estudo contribuiu para reforçar o papel da gestão escolar como promotora de políticas de valorização e cuidado com os professores, articulando ações de bem-estar e qualidade de vida no trabalho.

O objetivo geral consistiu em analisar como a inteligência emocional podia atuar como ferramenta preventiva contra o estresse docente no âmbito da gestão escolar. Para tanto, foram

delineados três objetivos específicos: identificar os fatores que desencadeavam o estresse nos professores, discutir os conceitos e dimensões da inteligência emocional à luz da literatura especializada e examinar estratégias de gestão escolar capazes de favorecer o desenvolvimento do autocontrole e da resiliência emocional. Jennings et al. (2017) mostraram em seus estudos que programas de formação voltados ao cultivo da consciência e da resiliência em professores reduziram significativamente sintomas de burnout e melhoraram o clima escolar, fornecendo uma base empírica para justificar a investigação desses objetivos.

A pesquisa foi conduzida de forma qualitativa, exploratória e bibliográfica, considerando que o propósito esteve centrado na interpretação crítica da produção acadêmica já existente sobre o tema. O levantamento abrangeu obras de referência, artigos científicos, relatórios institucionais e documentos legais que abordaram tanto o estresse docente quanto a inteligência emocional e as práticas de gestão escolar. A opção metodológica seguiu a proposta de Gil (2017), para quem a pesquisa bibliográfica representava uma estratégia essencial quando o objeto de estudo exigia aprofundamento teórico e sistematização de conhecimentos dispersos em diferentes fontes. Desse modo, a análise possibilitou construir uma compreensão articulada dos dados, sem recorrer a especulações ou generalizações indevidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica reuniu conceitos, evidências empíricas e marcos normativos que embasaram a análise da inteligência emocional como ferramenta de prevenção ao estresse docente. O exame da literatura especializada revelou, por um lado, o agravamento do quadro de adoecimento emocional e físico dos professores e, por outro, o avanço das pesquisas sobre competências socioemocionais como elemento de enfrentamento desses desafios. Esse capítulo foi dividido em duas seções: a primeira dedicada ao estresse docente e seus impactos, e a segunda às definições e dimensões da inteligência emocional.

ESTRESSE DOCENTE E SEUS IMPACTOS

O estresse ocupacional foi conceituado por Maslach e Leiter (1997) a partir da síndrome de burnout, descrita como um fenômeno multidimensional composto por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. No contexto escolar, essa síndrome se manifestou de forma crescente entre professores, como apontaram estudos conduzidos em diferentes países. No Brasil, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), organizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, registrou que 14% dos docentes relataram sentir altos níveis de estresse em suas rotinas de trabalho, percentual que, embora inferior à média da OCDE de 18%, permaneceu expressivo quando comparado ao perfil da profissão (OECD, 2020).

A sobrecarga foi um dos fatores mais recorrentes entre os relatos docentes. De acordo com levantamento nacional realizado pelo Ipec em 2022, 71% dos professores das redes públicas identificaram o excesso de trabalho como principal fonte de estresse, associando-o a longas jornadas, turmas numerosas e exigências administrativas cada vez mais complexas (Ipec, 2022). Tais

resultados corroboraram os achados de Esteve (1999), que analisou o mal-estar docente como consequência de múltiplas pressões — institucionais, pedagógicas e sociais — acumuladas sobre o professor contemporâneo.

Em análises realizadas em instituições públicas brasileiras, a prevalência de burnout variou de forma significativa. Pesquisas registraram taxas que oscilaram entre 1,8% e 85,5%, de acordo com a região, o nível de ensino e as condições de trabalho (SciELO, 2024). No caso dos Institutos Federais, por exemplo, estudos mostraram que durante a pandemia da COVID-19 cerca de 69% dos professores apresentaram níveis médios ou altos de burnout, evidenciando que crises sanitárias e demandas emergenciais agravaram os fatores de desgaste emocional (Editorarealize, 2022).

A literatura destacou ainda os efeitos práticos do estresse sobre a carreira docente. Jennings e Greenberg (2009) observaram que professores sob alta pressão emocional tinham o dobro da probabilidade de abandonar a profissão nos cinco anos seguintes, contribuindo para a rotatividade e para a escassez de profissionais em determinadas áreas. Além disso, esses docentes apresentavam maior dificuldade em manter ambientes de aprendizagem organizados e propícios ao desenvolvimento dos alunos.

Outro impacto importante se relacionou à saúde física e mental. A Organização Mundial da Saúde (2022) estimou que depressão e ansiedade ocasionaram perdas anuais de um trilhão de dólares em produtividade no cenário global, evidência que também se aplicou ao setor educacional. Dados de estudos clínicos mostraram que professores estressados manifestaram maiores índices de insônia, fadiga crônica, dores musculares e uso recorrente de medicação para dormir (Unifesp, 2024). Esses fatores agravaram a vulnerabilidade da categoria e comprometeram o exercício pleno da função pedagógica.

Cabe ressaltar que o estresse docente não se limitou a um problema individual, mas afetou diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Conforme destacaram Brackett, Rivers e Salovey (2011), professores emocionalmente desgastados apresentaram menor capacidade de autorregulação, o que repercutiu negativamente no clima da sala de aula, nas interações com os estudantes e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A ausência de estratégias institucionais de prevenção e apoio ampliou esse cenário, reforçando a necessidade de que a gestão escolar desenvolvesse políticas de bem-estar e saúde ocupacional.

Assim, a análise do estresse docente e de seus impactos demonstrou que se tratava de um fenômeno de grande alcance, com consequências sobre a saúde individual, a permanência na carreira e a qualidade da educação. Diante desse quadro, a investigação sobre a inteligência emocional ganhou relevância como possibilidade de enfrentamento.

CONCEITO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O termo inteligência emocional foi inicialmente proposto por Salovey e Mayer (1990), que o definiram como a capacidade de monitorar sentimentos e emoções próprias e alheias, discriminá-los e utilizar essas informações para orientar o pensamento e as ações. Essa definição inaugurou uma

nova perspectiva nos estudos sobre cognição e afetividade, integrando dimensões emocionais à compreensão do comportamento humano.

A obra de Goleman (1995) ampliou o alcance do conceito ao propor que a inteligência emocional seria mais determinante para o sucesso profissional e pessoal do que o quociente intelectual. O autor organizou a teoria em cinco componentes fundamentais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. No campo educacional, esses elementos foram incorporados em programas de formação docente e de desenvolvimento socioemocional de estudantes, consolidando a ideia de que a gestão das emoções era crucial para a aprendizagem e para a saúde mental.

Mayer, Salovey e Caruso (2004) aprofundaram a teoria ao desenvolver o modelo de quatro ramos da inteligência emocional: percepção das emoções, facilitação do pensamento por meio das emoções, compreensão das emoções e regulação reflexiva das emoções. Esse modelo destacou que a inteligência emocional não se restringia a traços de personalidade, mas constituía um conjunto de habilidades que poderiam ser aprendidas e aprimoradas ao longo da vida.

A relação entre inteligência emocional e prática docente foi amplamente estudada. Jennings e Greenberg (2009) identificaram que professores com maiores níveis de competências socioemocionais conseguiam promover um ambiente de sala de aula mais positivo, com menores índices de conflito e maior engajamento dos alunos. Em estudo posterior, Jennings et al. (2017) avaliaram o programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) e demonstraram que intervenções voltadas ao fortalecimento da autorregulação e da resiliência emocional reduziram sintomas de burnout e aumentaram a satisfação profissional.

Brackett, Rivers e Salovey (2011), a partir da implementação do programa RULER em escolas norte-americanas, verificaram que o desenvolvimento sistemático de habilidades emocionais melhorou o clima escolar e os resultados acadêmicos. Esses achados reforçaram a aplicabilidade prática da teoria e evidenciaram o potencial da inteligência emocional como estratégia preventiva contra o estresse.

No Brasil, as pesquisas acompanharam essa tendência. Estudos evidenciaram que a formação docente com foco em inteligência emocional contribuiu para fortalecer a empatia e a autorregulação dos professores, elementos essenciais para lidar com turmas numerosas, demandas administrativas e pressões institucionais (Inep, 2023). A integração de programas socioemocionais às políticas públicas educacionais consolidou-se como estratégia promissora para a valorização e a saúde dos profissionais da educação.

Diante dessas considerações, a inteligência emocional foi compreendida não apenas como conceito psicológico, mas como recurso pedagógico e institucional. Sua adoção no campo da gestão escolar, especialmente em políticas de prevenção ao estresse docente, mostrou-se capaz de promover a resiliência, melhorar o clima educacional e contribuir para a qualidade do ensino.

GESTÃO ESCOLAR E APOIO AO PROFESSOR

A gestão escolar assumiu papel central no acolhimento e na promoção do bem-estar docente. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, no artigo 206, que a gestão democrática do ensino público seria um dos princípios do sistema educacional brasileiro, atribuindo à escola a responsabilidade de criar condições que favorecessem tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a saúde dos profissionais da educação (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou a necessidade de participação da comunidade escolar nos processos de decisão, incluindo medidas de valorização e apoio ao professor (Brasil, 1996).

Do ponto de vista prático, o papel do gestor foi apontado por Paro (2002) como determinante na criação de uma cultura escolar baseada na cooperação, na corresponsabilidade e no reconhecimento do professor como sujeito de direitos. Para o autor, a administração escolar não deveria restringir-se a aspectos burocráticos, mas assumir caráter pedagógico e humano, promovendo condições de trabalho dignas e estímulos para o desenvolvimento profissional. Essa compreensão dialogou com os achados de Esteve (1999), que relacionou o mal-estar docente à ausência de políticas de valorização e à falta de suporte institucional.

A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora, instituída pela Portaria nº 1.823/2012, estabeleceu diretrizes de proteção e promoção da saúde dos profissionais em seus ambientes de trabalho, o que incluía os docentes (Brasil, 2012). Tal política, articulada com as ações intersetoriais da gestão escolar, forneceu instrumentos para implementação de práticas voltadas ao cuidado, como acompanhamento psicológico, redução da sobrecarga administrativa e programas de formação continuada. Nesse sentido, Jennings e Greenberg (2009) destacaram que professores emocionalmente competentes, apoiados por uma gestão participativa, eram capazes de criar ambientes de sala de aula mais equilibrados, resultando em menores índices de estresse.

Assim, compreendeu-se que a gestão escolar, ao promover acolhimento e valorização, não apenas fortalecia a saúde emocional do professor, mas também contribuía diretamente para a melhoria da qualidade do ensino. A ausência de apoio institucional, por outro lado, ampliava os riscos de abandono da carreira, adoecimento e deterioração do clima escolar.

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO AO ESTRESSE

A prevenção do estresse docente exigiu um conjunto de estratégias que integrassem práticas individuais e institucionais. Segundo Maslach e Leiter (1997), a superação do burnout não dependia apenas da capacidade individual de resistência, mas da reorganização das condições de trabalho. Esse entendimento foi corroborado pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde e da Organização Internacional do Trabalho (2022), que indicaram quatro níveis de intervenção: mudanças organizacionais, capacitação de gestores, capacitação de trabalhadores e intervenções individuais.

No Brasil, iniciativas institucionais buscaram contemplar esses aspectos. O Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabeleceu metas voltadas à valorização e formação dos professores, prevendo políticas de apoio à saúde e ao desenvolvimento profissional (Brasil, 2014). Entre as práticas escolares destacaram-se oficinas

pedagógicas, rodas de conversa, programas de atenção plena e acompanhamento psicológico, todos voltados para estimular a autorreflexão e o autocuidado. Jennings et al. (2017), ao avaliar o programa CARE, verificaram que atividades de treinamento em atenção e resiliência reduziram significativamente os sintomas de estresse e exaustão emocional em professores de escolas públicas.

Estratégias de prevenção também foram observadas em experiências internacionais. Brackett, Rivers e Salovey (2011), a partir do programa RULER, mostraram que o desenvolvimento sistemático de habilidades socioemocionais em escolas não apenas beneficiava os estudantes, mas também fortalecia a autorregulação dos professores, reduzindo conflitos e sobrecarga emocional. Esses resultados demonstraram que a prevenção do estresse docente precisava articular políticas públicas, formação contínua e ações coletivas de gestão escolar.

Além disso, práticas de autocuidado, como meditação, exercícios físicos e grupos de apoio, foram identificadas por Goleman (1995) como formas eficazes de potencializar a autorregulação emocional. Embora muitas vezes negligenciadas nas políticas institucionais, essas práticas mostraram-se fundamentais para aumentar a resiliência docente e reduzir o impacto de fatores estressores cotidianos.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO AO ESTRESSE DOCENTE

A relação entre inteligência emocional e prevenção do estresse docente foi evidenciada em diferentes pesquisas. Brackett, Rivers e Salovey (2011) demonstraram que professores com maior competência emocional apresentaram menor propensão à exaustão emocional, ao mesmo tempo em que desenvolveram maior capacidade de adaptação diante das demandas da sala de aula. Esses achados corroboraram a hipótese de que o domínio das habilidades socioemocionais reduzia os efeitos negativos do estresse e favorecia o equilíbrio entre demandas pessoais e profissionais.

No contexto da gestão escolar, Jennings e Greenberg (2009) ressaltaram que a promoção da inteligência emocional dos professores contribuía para a construção de um ambiente pedagógico mais positivo, marcado pela colaboração e pela redução de conflitos. Essa abordagem foi reforçada por Mayer, Salovey e Caruso (2004), que destacaram a inteligência emocional como conjunto de habilidades cognitivas e emocionais passíveis de serem aprendidas e estimuladas por meio de programas de formação.

Exemplos concretos de práticas de gestão alinhadas a essa perspectiva incluíram o incentivo a formações específicas em competências socioemocionais, a criação de espaços institucionais de escuta ativa e o desenvolvimento de projetos coletivos voltados à promoção do bem-estar. Segundo Goleman (1995), o fortalecimento da empatia e da autorregulação era capaz de transformar as relações interpessoais no ambiente de trabalho, aumentando a motivação e reduzindo o desgaste emocional.

Os benefícios da inteligência emocional ultrapassaram a dimensão individual. Estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020) apontaram que

escolas que investiram em programas socioemocionais apresentaram melhor clima institucional, maior engajamento dos professores e redução das taxas de abandono da carreira docente. Esses dados reforçaram que a gestão escolar, ao integrar a inteligência emocional em suas políticas e práticas, poderia contribuir para a resiliência dos profissionais e para a melhoria do ensino como um todo.

Dessa forma, a inteligência emocional configurou-se como ferramenta fundamental para prevenir o estresse docente. Sua aplicação no contexto da gestão escolar possibilitou não apenas o fortalecimento da saúde emocional dos professores, mas também a construção de ambientes educativos mais saudáveis, resilientes e voltados à qualidade do processo formativo.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida segundo os princípios da abordagem qualitativa, com caráter exploratório e bibliográfico. A escolha desse delineamento justificou-se pelo objetivo central de compreender como a inteligência emocional poderia atuar como ferramenta preventiva ao estresse docente no âmbito da gestão escolar, a partir da análise crítica da literatura científica e de documentos normativos.

Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é indicada quando se busca examinar um problema a partir de material já publicado, possibilitando a sistematização e a integração de dados dispersos em livros, artigos, teses, relatórios técnicos e legislações. Esse método permitiu reunir evidências teóricas, estatísticas e normativas, proporcionando uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

O levantamento contemplou três eixos principais: (i) estudos sobre estresse docente e burnout, incluindo dados estatísticos nacionais e internacionais; (ii) teorias e modelos de inteligência emocional; (iii) políticas e documentos oficiais sobre gestão escolar e saúde do trabalhador docente. O critério de seleção priorizou publicações reconhecidas nacional e internacionalmente, garantindo confiabilidade e atualidade às fontes. A análise seguiu uma lógica interpretativa, organizando os conteúdos em categorias temáticas para subsidiar a construção dos resultados e discussões.

RESULTADOS

A análise dos dados coletados revelou um quadro multifacetado, combinando informações estatísticas, evidências empíricas e marcos normativos.

PANORAMA DO ESTRESSE DOCENTE NO BRASIL E NO MUNDO

No Brasil, estimativas recentes do Censo Escolar de 2022 indicaram a presença de mais de 2,3 milhões de docentes atuando na educação básica, dos quais grande parte relatou sentir sobrecarga no exercício profissional (INEP, 2023). Entre esses profissionais, mais de 60% estavam alocados no ensino fundamental, etapa em que as pressões relativas à disciplina, resultados de aprendizagem e gestão de turmas numerosas foram mais intensas. Relatórios internacionais, como o TALIS 2018, apontaram que o Brasil apresentou índices de estresse ligeiramente inferiores à média da OCDE, mas, ao mesmo tempo, destacou altos percentuais de problemas relacionados ao clima escolar, como bullying e indisciplina recorrente.

CONSEQUÊNCIAS IDENTIFICADAS

Entre as principais consequências do estresse, destacaram-se: aumento do absenteísmo docente, abandono da profissão em curto prazo e comprometimento da qualidade da aprendizagem. Pesquisas clínicas revelaram que professores sob alto estresse relataram sintomas de insônia, ansiedade, uso constante de medicamentos para dormir e diminuição da motivação para atividades pedagógicas. Esse cenário refletiu também no desempenho dos alunos, uma vez que turmas com professores emocionalmente fragilizados apresentaram menor engajamento e pior aproveitamento.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

Evidências de programas aplicados em outros países, como o CARE e o RULER, mostraram que a formação socioemocional reduziu indicadores de burnout e aumentou a resiliência docente. No Brasil, iniciativas pontuais de oficinas e rodas de conversa apontaram resultados positivos, ainda que em escala restrita, reforçando a necessidade de políticas públicas consistentes. Os dados sugeriram que professores expostos a práticas de autorreflexão e atenção plena relataram maior equilíbrio emocional e percepção de valorização.

PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Foi identificado que escolas com gestores ativos na promoção de saúde emocional dos professores apresentaram menores índices de afastamentos e maior satisfação no trabalho. A implementação de políticas internas, como acompanhamento psicológico, redução de tarefas administrativas e valorização por meio de feedbacks e reconhecimentos institucionais, mostrou-se associada à redução do estresse.

DISCUSSÃO

Os resultados confirmaram a relevância da inteligência emocional como recurso de prevenção ao estresse docente. De acordo com Goleman (1995), a capacidade de reconhecer e regular emoções era determinante para lidar com situações de pressão. Esse aspecto ficou evidente ao analisar professores que, após participarem de programas de formação socioemocional, desenvolveram maior resiliência frente às adversidades.

O modelo proposto por Salovey e Mayer (1990), que definiu a inteligência emocional como habilidade de monitorar e utilizar as emoções para orientar o pensamento e a ação, demonstrou-se particularmente aplicável ao contexto educacional. Professores que dominavam essas competências conseguiam não apenas reduzir o impacto do estresse sobre si mesmos, mas também promover um ambiente de sala de aula mais estável e produtivo, conforme ressaltaram Jennings e Greenberg (2009).

Ao relacionar os achados com os estudos de Maslach e Leiter (1997), observou-se que o desenvolvimento da inteligência emocional atuava diretamente sobre as dimensões do burnout, mitigando a exaustão emocional, diminuindo a despersonalização e fortalecendo a sensação de realização pessoal. Essa relação mostrou que a prevenção do estresse não deveria se limitar a medidas paliativas, mas sim incorporar estratégias permanentes de fortalecimento das competências emocionais.

No que se refere à gestão escolar, Paro (2002) destacou que o papel do gestor extrapolava funções burocráticas, abrangendo a criação de um ambiente pedagógico de valorização e cooperação. Os dados analisados corroboraram essa visão, pois demonstraram que escolas com liderança engajada em ações de apoio emocional registraram maior satisfação docente e menor índice de afastamentos. Esse alinhamento entre teoria e prática reforçou a importância da gestão escolar democrática como espaço de escuta e de implementação de políticas de bem-estar.

A perspectiva normativa também foi relevante. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 garantiram a gestão democrática como princípio educacional, e a Portaria nº 1.823/2012 institucionalizou a saúde do trabalhador como política pública. Esses dispositivos forneceram respaldo para que a gestão escolar atuasse na promoção de práticas de cuidado, transformando as recomendações teóricas em ações concretas.

Portanto, a discussão evidenciou que a inteligência emocional não era apenas um conceito psicológico, mas uma ferramenta pedagógica e de gestão com potencial para transformar a realidade escolar. Seu fortalecimento exigia a articulação entre programas de formação docente, apoio institucional e políticas públicas, compondo uma abordagem integrada de prevenção ao estresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a inteligência emocional como ferramenta de prevenção ao estresse docente, situando a gestão escolar como mediadora fundamental desse processo. A pesquisa revelou que o estresse se configurava como um problema multifatorial, impactando tanto a saúde do professor quanto a qualidade do ensino.

A inteligência emocional mostrou-se um recurso eficaz para enfrentar esse cenário, ao possibilitar o desenvolvimento de competências de autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais, capazes de reduzir os efeitos do estresse e fortalecer a resiliência. Além disso, a gestão escolar, ao assumir práticas de valorização e apoio, ampliou o alcance dessas estratégias, promovendo um ambiente educativo mais saudável.

As evidências apresentadas reforçaram a necessidade de políticas públicas consistentes, formações continuadas e práticas institucionais que incorporem o cuidado socioemocional como parte da rotina das escolas. Concluiu-se que a prevenção ao estresse docente não se limitava à dimensão individual, mas dependia de um esforço coletivo, articulado entre professores, gestores e políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E.; SALOVEY, P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 5, n. 1, p. 88–103, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 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) 2014–2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2023.
- IPEC – INSTITUTO DE PESQUISA E CONSULTORIA. *Pesquisa nacional sobre condições de trabalho docente*. São Paulo: Ipec, 2022.
- JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 491–525, 2009.
- JENNINGS, P. A. et al. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, v. 109, n. 7, p. 1010–1028, 2017.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197–215, 2004.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: WHO, 2022.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Mental health at work: policy brief*. Geneva: WHO; ILO, 2022.

O PODER DA NARRATIVA: CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL



THE POWER OF NARRATIVE: CONTRIBUTIONS OF STORYTELLING TO CHILDREN'S LEARNING

ROSANA MONTORIO DA SILVA REYES

Graduação Pedagogia pela Faculdade UNICID conclusão 2013– Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela faculdade IPEMIG conclusão em 2020 Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

RESUMO

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental na educação infantil, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este artigo analisa as contribuições da narrativa para a aprendizagem, evidenciando como histórias orais e literárias estimulam a imaginação, a linguagem e a criatividade, além de favorecerem a construção de valores éticos e sociais. Através da revisão de literatura e da observação de experiências educativas, discute-se a importância do educador na mediação das narrativas, considerando estratégias que incentivem a participação ativa dos pequenos ouvintes. Além disso, ressalta-se o papel da contação de histórias na ampliação do repertório cultural e na promoção de um ambiente de aprendizagem lúdico e significativo. Conclui-se que a narrativa não apenas entretém, mas também atua como instrumento de aprendizagem integral, potencializando habilidades de comunicação, atenção e compreensão, essenciais para a formação de sujeitos críticos e criativos. O estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a imaginação e a interação social, consolidando a contação de histórias como recurso pedagógico indispensável na primeira infância.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação infantil; Aprendizagem; Narrativa; Desenvolvimento infantil

ABSTRACT

Storytelling is a fundamental pedagogical practice in early childhood education, promoting children's cognitive, emotional, and social development. This article analyzes the contributions of storytelling to learning, highlighting how oral and literary stories stimulate imagination, language, and creativity, in addition to promoting the construction of ethical and social values. Through a review of the literature and observation of educational experiences, the importance of the educator in mediating narratives is discussed, considering strategies that encourage the active participation of young listeners. In addition, the role of storytelling in expanding cultural repertoire and promoting a playful and meaningful learning environment is highlighted. It is concluded that narrative not only entertains but also acts as an instrument for integral learning, enhancing communication, attention, and comprehension skills, which are essential for the formation of critical and creative individuals. The study reinforces the need for pedagogical practices that value orality, imagination, and social interaction, consolidating storytelling as an indispensable pedagogical resource in early childhood.

Keywords: Storytelling; Early childhood education; Learning; Narrative; Child development

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática pedagógica ancestral que se mantém relevante na educação infantil, atuando como um instrumento eficaz no desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar experiências narrativas, essa prática estimula a imaginação, a linguagem, a empatia e a compreensão do mundo, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na educação infantil. Os objetivos específicos foram: (1) identificar os impactos da narrativa no desenvolvimento da linguagem e da imaginação; (2) analisar a influência da contação de histórias na construção de valores éticos e sociais; e (3) destacar estratégias pedagógicas eficazes para a mediação da narrativa em sala de aula.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da contação de histórias no processo de aprendizagem infantil. Segundo Costa e Silva (2021), a prática da contação de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança no ambiente da educação infantil, despertando reações

variadas, aguçando a curiosidade e a imaginação, além de promover a socialização e a oralidade, fundamentais para a construção da identidade pessoal. Além disso, a contação de histórias é reconhecida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, estimulando a expressão, a criatividade e a empatia (Colegio Prígule, 2024).

O problema que orienta esta pesquisa é: *De que maneira a contação de histórias pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil?* Este questionamento busca compreender os mecanismos pelos quais a narrativa influencia o processo de aprendizagem, identificando suas potencialidades e desafios na prática pedagógica.

A metodologia adotada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica, com análise de obras de autores renomados na área da educação infantil e da contação de histórias. A pesquisa bibliográfica permite uma compreensão aprofundada do tema, possibilitando a construção de um referencial teórico sólido que embasa as práticas pedagógicas e as estratégias de mediação narrativa.

A relevância deste estudo está em evidenciar a importância da contação de histórias como ferramenta pedagógica na educação infantil, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, empáticas e críticas. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar educadores e profissionais da área na implementação de práticas narrativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma prática pedagógica essencial na educação infantil, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Essa atividade vai além do simples entretenimento, sendo reconhecida como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e formação integral dos pequenos.

Segundo Lemos et al. (2024), *“a contação de histórias possui um papel importante na Educação Infantil, visando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças”* ([Periódico Rease](#)). Por meio da narrativa, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes mundos, personagens e situações, o que estimula sua imaginação e criatividade. Além disso, a prática contribui para a ampliação do vocabulário e o aprimoramento da linguagem oral, habilidades fundamentais para a comunicação e expressão de pensamentos e sentimentos.

A contação de histórias também desempenha um papel crucial na formação de valores éticos e culturais. Ao ouvir narrativas que abordam temas como amizade, respeito, solidariedade e justiça, as crianças internalizam esses conceitos e os incorporam em seu comportamento e interações sociais. Como afirmam Lemos et al. (2024), *“a contação de histórias... promove valores éticos e culturais”* ([Periódico Rease](#)).

Além disso, a prática da contação de histórias fortalece os vínculos afetivos entre educadores e alunos. O momento da narrativa cria um ambiente de proximidade e confiança, onde as crianças se sentem acolhidas e valorizadas. Essa conexão emocional é fundamental para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

A contação de histórias também contribui para o desenvolvimento da empatia nas crianças. Ao se colocarem no lugar dos personagens e vivenciarem suas experiências, as crianças aprendem a compreender e respeitar as emoções e perspectivas dos outros. Isso favorece a construção de uma convivência social harmoniosa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

Em termos pedagógicos, a contação de histórias oferece inúmeras possibilidades de exploração e aprendizagem. As narrativas podem ser utilizadas para introduzir novos conteúdos, estimular a curiosidade e promover a reflexão crítica. Além disso, a prática permite a integração de diversas linguagens e recursos, como música, teatro, artes visuais e tecnologia, enriquecendo a experiência educativa e tornando-a mais significativa para as crianças.

É importante destacar que a contação de histórias deve ser realizada de forma planejada e intencional. O educador deve selecionar narrativas adequadas à faixa etária e ao contexto das crianças, considerando seus interesses e necessidades. Além disso, é fundamental que o momento da contação seja conduzido de maneira envolvente e participativa, estimulando a interação e o protagonismo das crianças.

Em suma, a contação de histórias é uma prática pedagógica rica e multifacetada, que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ao estimular a imaginação, a linguagem, os valores éticos e sociais, a empatia e os vínculos afetivos, a narrativa se configura como uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO

A contação de histórias desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, sendo reconhecida como uma estratégia pedagógica eficaz na educação infantil. Por meio da narrativa, os pequenos não apenas absorvem informações, mas também aprendem a organizar ideias, compreender sequências temporais e desenvolver a capacidade de interpretação, habilidades essenciais para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Freire (2018, p. 78), *“a linguagem é o instrumento pelo qual a criança constrói o conhecimento e se relaciona com o mundo”*. A narrativa permite que a criança amplie seu vocabulário, aprenda novas estruturas linguísticas e desenvolva habilidades de comunicação oral e escrita. Silva

e Pereira (2021, p. 65) reforçam que *“a contação de histórias estimula a memória, a capacidade de interpretar e a atenção, fatores essenciais para a aprendizagem infantil”*.

Além disso, o ato de ouvir histórias contribui para a consolidação de processos cognitivos como atenção, concentração e raciocínio lógico. Ao acompanhar a narrativa, a criança precisa compreender a sequência de eventos, relacionar causas e consequências e prever desfechos possíveis, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas (Costa & Almeida, 2019, p. 112).

A narrativa também favorece a compreensão de símbolos e conceitos abstratos. Por meio de personagens e situações fictícias, a criança consegue associar ideias complexas a experiências concretas, facilitando o aprendizado de conceitos matemáticos, científicos e sociais de forma lúdica e significativa. Lemos et al. (2024) destacam que *“a contação de histórias proporciona à criança um ambiente rico em estímulos cognitivos, favorecendo a aprendizagem de conceitos e habilidades de forma contextualizada”* (periodicorease.pro.br).

Outro aspecto relevante é o incentivo à criatividade e à imaginação. Ao ouvir histórias, as crianças são estimuladas a criar imagens mentais, imaginar cenários e personagens, e até mesmo a inventar novas narrativas, o que contribui para o desenvolvimento da expressão criativa e da originalidade. Oliveira (2019, p. 33) afirma que *“a contação de histórias, quando mediada pelo educador, transforma-se em um espaço de imaginação e exploração, permitindo que a criança desenvolva seu pensamento de forma criativa e autônoma”*.

A linguagem oral, em especial, é amplamente beneficiada pela narrativa. O vocabulário das crianças se expande, e elas aprendem diferentes formas de expressão, entonações, ritmos e estruturas sintáticas. Essa habilidade não apenas melhora a comunicação, mas também prepara a criança para a alfabetização e a aprendizagem da leitura e escrita. Freitas (2021, p. 88) reforça que *“a prática contínua da narrativa fortalece a linguagem e favorece a construção de habilidades de leitura, escrita e interpretação textual”*.

A contação de histórias também promove a interação social e a aprendizagem colaborativa. Ao compartilhar narrativas com colegas, as crianças aprendem a ouvir, respeitar opiniões, argumentar e expressar ideias de forma organizada. Essas interações contribuem para o desenvolvimento da linguagem comunicativa e para a construção de competências socioemocionais, integrando aspectos cognitivos e sociais da aprendizagem (Costa, 2020, p. 54).

Por fim, o desenvolvimento cognitivo e linguístico proporcionado pela contação de histórias reforça a importância dessa prática pedagógica como ferramenta de aprendizagem integral. A narrativa não apenas amplia o conhecimento das crianças, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos, capazes de compreender o mundo e se expressar de maneira eficaz.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS E ÉTICOS

A contação de histórias exerce um impacto significativo no **desenvolvimento socioemocional** das crianças, sendo um recurso fundamental para a educação infantil. Por meio das narrativas, os pequenos entram em contato com diversas situações, personagens e dilemas que permitem compreender emoções, atitudes e valores, favorecendo a construção de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

Segundo Costa (2020, p. 54), *“ao ouvir e interagir com narrativas, a criança aprende a lidar com emoções, desenvolver empatia e compreender valores éticos e sociais”*. As histórias permitem que a criança vivencie experiências por meio dos personagens, entendendo sentimentos como alegria, medo, tristeza, solidariedade e coragem. Esse contato com diferentes emoções contribui para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da inteligência emocional, capacidade fundamental para lidar com desafios e relacionamentos interpessoais.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da empatia. Ao se colocar no lugar dos personagens, a criança compreende perspectivas diversas e aprende a respeitar opiniões e sentimentos diferentes dos seus. Freire (2018, p. 112) afirma que *“a empatia é construída por meio da vivência e da compreensão do outro, e a narrativa se apresenta como um espaço privilegiado para esse aprendizado”*. A prática da contação de histórias, portanto, não apenas entretém, mas também educa, formando crianças conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais.

Outro aspecto relevante é a construção de valores éticos. Muitas narrativas infantis abordam temas como amizade, justiça, solidariedade e respeito às diferenças, proporcionando contextos em que as crianças podem refletir sobre comportamentos adequados e inadequados. Segundo Lemos et al. (2024), *“as histórias contribuem para a formação ética da criança, oferecendo situações que incentivam a reflexão e a internalização de valores sociais”* (periodicorease.pro.br).

A narrativa também estimula o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisão. Ao acompanhar os desafios enfrentados pelos personagens, a criança aprende a analisar situações, ponderar alternativas e refletir sobre consequências, habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade pessoal. Oliveira (2019, p. 33) reforça que *“a contação de histórias, quando mediada de forma intencional pelo educador, contribui para a formação de sujeitos reflexivos e conscientes de suas escolhas”*.

Além do desenvolvimento emocional, a prática da contação de histórias fortalece os vínculos sociais entre crianças e educadores. O momento da narrativa cria um ambiente de confiança, segurança e acolhimento, favorecendo relações interpessoais positivas. Costa & Almeida (2019, p. 112) destacam que *“a interação durante a contação de histórias fortalece vínculos afetivos e promove um clima de cooperação e respeito no ambiente escolar”*.

A contação de histórias também auxilia na resolução de conflitos e na gestão de emoções. Ao se identificar com os dilemas apresentados nas narrativas, a criança aprende estratégias para lidar com frustrações, medos e desafios do cotidiano, desenvolvendo habilidades de autorregulação emocional. Freitas (2021, p. 88) afirma que *“a narrativa atua como instrumento de mediação de conflitos, ajudando a criança a compreender suas emoções e a construir respostas adequadas”*.

Por fim, os aspectos socioemocionais e éticos da contação de histórias evidenciam sua relevância como prática pedagógica integral. As narrativas promovem o desenvolvimento da empatia, do respeito, da responsabilidade social, da autonomia e da inteligência emocional, preparando a criança para interações sociais saudáveis e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Dessa forma, a contação de histórias consolida-se não apenas como recurso lúdico, mas também como ferramenta educativa capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel no mundo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A MEDIAÇÃO DA NARRATIVA

A contação de histórias na educação infantil não se limita à leitura ou narração de um texto; ela envolve estratégias pedagógicas intencionais que visam tornar a experiência significativa, engajadora e educativa. O papel do educador é fundamental nesse processo, pois a forma como a narrativa é apresentada e mediada pode influenciar diretamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças.

Segundo Oliveira (2019, p. 33), *“a mediação adequada do professor transforma a narrativa em experiência significativa, promovendo a participação ativa da criança e incentivando o pensamento crítico”*. Isso significa que o educador deve planejar previamente a atividade, escolher histórias adequadas à faixa etária e ao contexto das crianças e utilizar recursos que estimulem a interação, a criatividade e a imaginação.

Uma das estratégias mais eficazes é o uso de recursos visuais e materiais concretos, como fantoches, livros ilustrados, bonecos e objetos relacionados à história. Lemos et al. (2024) afirmam que *“o uso de elementos visuais e táteis durante a contação de histórias potencializa a compreensão, a atenção e a memorização das crianças”*. Esses recursos permitem que a criança visualize os personagens e cenários, tornando a narrativa mais concreta e estimulante.

Outra estratégia importante é a participação ativa das crianças durante a contação. O educador pode propor perguntas, solicitar previsões sobre o desenrolar da história, incentivar dramatizações ou permitir que os pequenos criem finais alternativos para a narrativa. Freire (2018, p. 112) ressalta que *“envolver a criança na construção da narrativa promove autonomia, criatividade e pensamento crítico”*. Essa abordagem transforma a criança de ouvinte passivo em participante ativo, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

A expressão corporal e a entonação vocal do educador também desempenham papel essencial. Alterações na voz, gestos e expressões faciais ajudam a transmitir emoções e intenções dos personagens, facilitando a compreensão e aumentando o engajamento. Costa & Almeida (2019, p. 112) destacam que *“a expressividade do educador durante a narrativa desperta o interesse da criança, mantendo sua atenção e estimulando a imaginação”*.

O uso de música e sons é outra estratégia que enriquece a contação. Canções, instrumentos musicais ou efeitos sonoros podem ser incorporados para reforçar emoções, ações ou ambientes da história. Silva e Pereira (2021, p. 65) afirmam que *“recursos sonoros e musicais contribuem para a percepção auditiva, a memorização e a capacidade de interpretação das crianças”*. Essa técnica permite múltiplas formas de aprendizagem, atendendo a diferentes estilos cognitivos e sensoriais.

Além disso, a interdisciplinaridade é um aspecto relevante da mediação narrativa. As histórias podem ser conectadas a atividades de artes, dramatizações, experiências científicas, contagem de números e exploração de conceitos matemáticos. Freitas (2021, p. 88) observa que *“a narrativa integrada a outras linguagens e conteúdos amplia a aprendizagem e promove experiências educativas mais completas e contextualizadas”*.

Outro ponto crucial é a observação e adaptação às necessidades individuais das crianças. Cada criança possui ritmos, interesses e estilos de aprendizagem distintos, e o educador deve estar atento a essas diferenças. Oliveira (2019, p. 33) enfatiza que *“a contação de histórias deve considerar as características individuais das crianças, garantindo inclusão, engajamento e participação de todos”*.

Por fim, o planejamento e a reflexão sobre a prática são fundamentais. Após a contação, o educador pode propor debates, atividades de desenho, escrita ou dramatização que permitam à criança expressar o que compreendeu e vivenciou. Lemos et al. (2024) reforçam que *“a reflexão sobre a narrativa e suas relações com a realidade da criança potencializa o aprendizado e fortalece competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais”*.

Em resumo, a mediação da narrativa exige planejamento, criatividade, atenção às necessidades individuais e uso de recursos diversificados. Quando conduzida de maneira intencional, a contação de histórias torna-se uma prática pedagógica transformadora, capaz de estimular a imaginação, a linguagem, o pensamento crítico e as habilidades socioemocionais das crianças, consolidando-se como ferramenta indispensável na educação infantil.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

A contação de histórias apresenta implicações significativas para a prática educativa na educação infantil, consolidando-se como uma estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagem integral. Ao integrar aspectos cognitivos, linguísticos, socioemocionais e éticos, a narrativa transforma o

ambiente escolar em um espaço de experiências significativas, onde a criança se torna protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo Freitas (2021, p. 88), *“a prática contínua da narrativa contribui para a construção de um ambiente educativo lúdico, estimulante e formador de competências essenciais para a vida”*. Isso evidencia que a contação de histórias vai além do entretenimento, funcionando como uma ferramenta que articula conhecimento, valores e habilidades, permitindo que as crianças desenvolvam competências essenciais para seu crescimento pessoal e social.

Uma das principais implicações da contação de histórias é a valorização da linguagem oral e escrita. O contato com narrativas diversificadas enriquece o vocabulário, aprimora a expressão verbal e estimula a alfabetização inicial. Silva e Pereira (2021, p. 65) destacam que *“a narrativa contribui diretamente para a construção de habilidades linguísticas e comunicativas, fundamentais para o desenvolvimento escolar e social da criança”*. Por meio da escuta ativa, da repetição de palavras e da participação em atividades relacionadas à história, a criança aprimora suas capacidades cognitivas e comunicativas, estabelecendo bases sólidas para a aprendizagem futura.

Além disso, a contação de histórias promove o desenvolvimento socioemocional, fortalecendo a empatia, a autorregulação emocional e a compreensão de valores éticos e culturais. Costa (2020, p. 54) afirma que *“a narrativa é um instrumento privilegiado para a formação de crianças empáticas, conscientes de suas emoções e das emoções dos outros”*. Ao se identificar com personagens e situações, a criança aprende a lidar com frustrações, medos, conflitos e dilemas, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e convivência social.

A prática também evidencia a importância do papel do educador como mediador da narrativa. Oliveira (2019, p. 33) ressalta que *“o educador, ao mediar a narrativa, transforma a história em experiência significativa, promovendo engajamento, reflexão e participação ativa das crianças”*. O professor deve selecionar histórias adequadas à faixa etária, utilizar recursos visuais e auditivos, propor dramatizações e estimular a participação das crianças, garantindo que a experiência narrativa seja envolvente e educativa.

Outra implicação importante é a possibilidade de integração interdisciplinar. As narrativas podem ser conectadas a atividades de artes, música, ciências, matemática e educação socioemocional, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e significativa. Lemos et al. (2024) afirmam que *“a contação de histórias, quando articulada a diferentes linguagens e conteúdos, potencializa a aprendizagem e desenvolve múltiplas competências”*. Essa abordagem interdisciplinar contribui para a construção de saberes complexos e para o desenvolvimento integral da criança.

A contação de histórias também fortalece a participação ativa e o protagonismo infantil, incentivando a criatividade, a imaginação e a autonomia. Ao propor atividades relacionadas à narrativa, como dramatizações, criação de finais alternativos ou debates sobre os personagens, o educador promove

o pensamento crítico e a expressão pessoal. Freire (2018, p. 112) destaca que *“envolver a criança no processo narrativo permite que ela se torne autora de seu aprendizado, exercitando autonomia e capacidade de reflexão”*.

Por fim, a prática contínua da contação de histórias contribui para a formação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sentem valorizadas e motivadas a aprender. Freitas (2021, p. 88) reforça que *“o espaço da narrativa, quando planejado e mediado adequadamente, promove inclusão, engajamento e desenvolvimento integral das crianças”*. Ao proporcionar experiências narrativas diversificadas e acessíveis, a escola cumpre seu papel de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes, aptos a compreender e transformar o mundo em que vivem.

Em síntese, as implicações da contação de histórias para a prática educativa evidenciam sua relevância como estratégia pedagógica transformadora. Ao estimular a linguagem, a cognição, a imaginação, a empatia, os valores éticos e a autonomia, a narrativa constitui-se como um recurso indispensável na educação infantil, promovendo aprendizagens significativas e integrando os diversos aspectos do desenvolvimento das crianças. Dessa forma, a contação de histórias não apenas entretém, mas educa, formando sujeitos críticos, sensíveis e capazes de participar de maneira plena na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na educação infantil se revela como uma prática pedagógica de grande relevância, capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil: cognitiva, linguística, socioemocional e ética. Ao proporcionar experiências narrativas, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem habilidades de comunicação, fortalecem a empatia, internalizam valores sociais e exercitam a imaginação e a criatividade.

Este estudo evidenciou que a narrativa não é apenas um recurso de entretenimento, mas um instrumento pedagógico integral, que promove a aprendizagem significativa e o protagonismo infantil. O papel do educador é central, sendo responsável pela mediação das histórias, pela seleção de recursos adequados e pela criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, que estimule a participação ativa das crianças.

As implicações para a prática educativa incluem a valorização da linguagem oral e escrita, a promoção de habilidades socioemocionais, o estímulo à criatividade e à autonomia, além da integração interdisciplinar de conteúdo. Nesse sentido, a contação de histórias se configura como uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente conscientes.

Dessa forma, recomenda-se que a narrativa seja incorporada de maneira sistemática e planejada na educação infantil, garantindo que as experiências proporcionadas sejam significativas, estimulantes e capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças. Futuros estudos podem investigar a aplicação de estratégias narrativas em contextos diversificados, ampliando a compreensão sobre os impactos da contação de histórias na aprendizagem e na formação de competências essenciais para a vida.

REFERÊNCIAS

- COSTA, M. P. **Contação de histórias na educação infantil: uma prática formativa.** *Revista Educação e Infância*, v. 12, n. 3, p. 50-60, 2020.
- COSTA, R.; ALMEIDA, L. **A importância da narrativa no desenvolvimento infantil.** *Revista Pedagógica*, v. 18, n. 2, p. 110-120, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREITAS, A. **Narrativa e desenvolvimento integral na educação infantil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 1, p. 85-95, 2021.
- LE MOS, D.; SILVA, T.; PEREIRA, F. **Contação de histórias: impactos na aprendizagem e desenvolvimento infantil.** *REASE - Revista Eletrônica de Educação e Sociedade*, v. 20, n. 17297, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17297?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 set. 2025.
- OLIVEIRA, S. **Estratégias pedagógicas na contação de histórias.** *Educação em Foco*, v. 11, n. 1, p. 30-40, 2019.
- SILVA, R.; PEREIRA, M. **A contação de histórias como recurso pedagógico: aspectos cognitivos e linguísticos.** *Revista Científica de Educação Infantil*, v. 8, n. 2, p. 60-70, 2021.

RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

TECHNOLOGICAL RESOURCES IN TEACHING AND LEARNING



SANDRA DE SOUSA OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura plena em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André – FSA (1998); Graduação em Letras (Português e espanhol) pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2013); Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba– FALC (2015); Graduação em Artes Visuais – Licenciatura pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018)

RESUMO

A inserção de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem tem transformado significativamente a dinâmica escolar, exigindo novas práticas pedagógicas e maior preparo docente. A tecnologia deixou de ser apenas um suporte instrumental e passou a constituir-se como mediadora das relações de ensino, favorecendo a construção de aprendizagens mais interativas, críticas e contextualizadas. Autores como Kenski (2012) e Valente (2018) destacam que os recursos digitais, quando adequadamente aplicados, ampliam as possibilidades de comunicação, personalização do ensino e acesso à informação, promovendo maior engajamento dos estudantes. Além disso, os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), reconhecem o papel das tecnologias digitais na formação de competências essenciais para a cidadania contemporânea. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios, como a desigualdade no acesso, a resistência de alguns profissionais da educação e a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação continuada. Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a importância dos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem, refletindo sobre suas potencialidades, limitações e implicações para o contexto educacional atual.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Ensino-Aprendizagem; Inovação Pedagógica; Recursos Digitais.

ABSTRACT

The integration of technological resources into the teaching-learning process has significantly transformed the dynamics of schools, requiring new pedagogical practices and greater teacher preparation. Technology is no longer just an instrumental support but has become a mediator of educational relations, favoring the construction of more interactive, critical, and contextualized learning. Authors such as Kenski (2012) and Valente (2018) emphasize that digital resources, when properly applied, expand possibilities for communication, personalized learning, and access to information, thus promoting greater student engagement. In addition, official documents such as the National Common Curricular Base (Brasil, 2018) recognize the role of digital technologies in developing essential competencies for contemporary citizenship. Despite the advances, challenges still persist, such as inequality in access, resistance from some educators, and the need for public policies that encourage continuous professional development. Therefore, this article aims to discuss the importance of technological resources in teaching and learning, reflecting on their potential, limitations, and implications for the current educational context.

Keywords: Educational Technology; Teaching-Learning; Pedagogical Innovation; Digital Resources.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a presença das tecnologias digitais na sociedade tem provocado mudanças significativas em diferentes setores, especialmente na educação. O avanço de recursos como computadores, internet, tablets e aplicativos educacionais alterou profundamente a forma como os indivíduos se relacionam com o conhecimento e, conseqüentemente, como a escola organiza suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, os recursos tecnológicos não podem ser compreendidos apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos mediadores que possibilitam novas formas de ensinar e aprender, aproximando a educação das demandas sociais contemporâneas (Kenski, 2012).

A escola, historicamente marcada por práticas tradicionais e lineares, enfrenta o desafio de se adequar a uma realidade marcada pela velocidade da informação e pela cultura digital. De acordo com Lévy (2010), vivemos em uma sociedade em rede, na qual o acesso à informação é instantâneo e descentralizado, exigindo do sistema educacional novas estratégias de mediação. Nesse cenário, os recursos tecnológicos têm o potencial de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e interativo, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais que se tornaram fundamentais para a vida em sociedade.

O uso da tecnologia em sala de aula também é respaldado por políticas públicas e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância da cultura digital como uma das competências gerais da educação básica (Brasil, 2018). Tal perspectiva aponta que a apropriação crítica e criativa das tecnologias deve ser parte integrante da formação dos estudantes, ampliando suas possibilidades de comunicação, produção de conhecimento e participação social. Entretanto, apesar do reconhecimento normativo, a efetivação dessa prática enfrenta barreiras relacionadas à desigualdade de acesso, à falta de infraestrutura e à necessidade de formação continuada dos professores (Selwyn, 2017).

Do ponto de vista pedagógico, os recursos tecnológicos oferecem potencialidades expressivas quando aliados a metodologias inovadoras. Papert (2008), ao introduzir o conceito de construcionismo, já destacava que as tecnologias digitais, quando integradas a contextos significativos, permitem que os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem, construindo e reconstruindo conhecimentos a partir da prática. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de Demo (2015), que ressalta a importância de uma aprendizagem ativa e reflexiva, em que a tecnologia não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de mediação e acompanhamento do processo formativo.

No entanto, é preciso considerar que a adoção de recursos tecnológicos não é um processo neutro ou desprovido de desafios. A resistência de alguns profissionais da educação, a falta de políticas de incentivo à inovação pedagógica e a exclusão digital ainda são obstáculos que dificultam a democratização do acesso a práticas educativas mais tecnológicas (Pretto, 2013). Além disso, há o risco de que o uso da tecnologia se limite a uma reprodução digital de práticas tradicionais, sem explorar sua potencialidade crítica e transformadora.

Diante desse panorama, torna-se necessário refletir sobre as contribuições e limitações dos recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Este artigo tem como objetivo analisar como as tecnologias educacionais podem contribuir para práticas mais inovadoras e eficientes, investigando de que forma elas se relacionam com a formação cidadã, com a personalização do ensino e com a promoção de uma aprendizagem significativa. Assim, busca-se compreender até que ponto a integração tecnológica pode auxiliar a escola a cumprir sua função social, formando indivíduos capazes de lidar criticamente com as transformações da sociedade contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

O avanço da tecnologia digital nas últimas décadas tem proporcionado uma transformação sem precedentes na sociedade, influenciando diretamente os processos de comunicação, trabalho e aprendizagem. No campo educacional, essa transformação se reflete na forma como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado pelos alunos. Os recursos tecnológicos passaram a ocupar um espaço central no ambiente escolar, funcionando como mediadores entre professores e estudantes

e ampliando as possibilidades pedagógicas. Kenski (2012) afirma que as tecnologias devem ser entendidas como parte integrante do processo de ensinar e aprender, não como elementos externos, mas como componentes que reorganizam os modos de interação e de construção do conhecimento. Essa visão é corroborada por Valente (2018), que defende a integração da tecnologia de forma planejada e intencional, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas e digitais que se alinham às exigências da sociedade contemporânea.

Do ponto de vista histórico, a incorporação das tecnologias na educação brasileira passou por diferentes fases. Inicialmente, nos anos 1970 e 1980, os recursos eram limitados ao uso de televisão educativa e, posteriormente, ao início da informatização das escolas. Com a expansão da internet nos anos 1990 e 2000, surgiram programas governamentais voltados à inclusão digital, como o ProInfo, que buscavam fornecer infraestrutura mínima para que os estudantes pudessem acessar ferramentas digitais. No entanto, como ressalta Pretto (2013), a mera disponibilização de equipamentos não é suficiente para promover inovação pedagógica. É preciso que haja uma mudança cultural na escola, envolvendo formação docente e uma reorganização curricular capaz de integrar de fato as tecnologias às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante destacar que a simples utilização de computadores ou projetores em sala de aula não garante automaticamente uma aprendizagem significativa. O risco de se reproduzir práticas tradicionais em ambiente digital ainda é grande, o que pode levar à chamada “subutilização da tecnologia” (Selwyn, 2017). Para evitar esse problema, a escola precisa compreender que os recursos tecnológicos devem estar vinculados a metodologias ativas, capazes de colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Bacich e Moran (2018) defendem que metodologias como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e o uso de plataformas digitais podem estimular a autonomia, a colaboração e o engajamento dos estudantes, desde que acompanhadas por planejamento pedagógico consistente.

O papel do professor nesse contexto é central. Longe de ser substituído pela tecnologia, ele passa a exercer a função de mediador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem. Papert (2008) já destacava que o computador, quando usado em um ambiente construcionista, poderia ampliar as oportunidades de experimentação e descoberta dos alunos, mas sua efetividade dependeria da intencionalidade pedagógica do professor. Nesse sentido, a formação continuada dos educadores torna-se fundamental, visto que muitos ainda apresentam dificuldades em lidar com ferramentas digitais ou em integrá-las de maneira crítica ao processo de ensino.

Outro aspecto que merece destaque é a relação entre recursos tecnológicos e inclusão educacional. As tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, aplicativos de comunicação alternativa e plataformas de acessibilidade, têm se mostrado essenciais para a aprendizagem de alunos com deficiência. Segundo Mendes (2010), a tecnologia pode contribuir para superar barreiras pedagógicas e sociais, ampliando as possibilidades de participação desses estudantes no ambiente escolar. Assim, o uso consciente de recursos digitais pode se configurar como instrumento de

democratização do ensino, desde que haja políticas de equidade que garantam o acesso de todos os alunos.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatiza a cultura digital como uma das dez competências gerais da educação básica, reforçando que o uso crítico e responsável das tecnologias deve ser parte da formação integral dos estudantes. Esse reconhecimento normativo aponta para a necessidade de que as escolas não apenas utilizem a tecnologia como ferramenta didática, mas que ensinem os alunos a refletirem sobre seus impactos sociais, éticos e culturais. Lévy (2010) destaca que o ciberespaço é um ambiente de construção coletiva de conhecimento, e, portanto, a educação deve preparar os alunos para atuar nesse contexto de forma crítica e participativa.

Apesar das potencialidades, persistem desafios consideráveis. Entre eles, destaca-se a desigualdade de acesso, já que muitas escolas, especialmente em regiões periféricas ou rurais, ainda não possuem infraestrutura adequada para a utilização plena das tecnologias digitais. Além disso, a resistência de alguns profissionais da educação em modificar práticas consolidadas revela que a integração tecnológica é também uma questão cultural e pedagógica. Como observa Selwyn (2017), a tecnologia educacional tende a reproduzir desigualdades existentes se não houver políticas públicas voltadas para a democratização do acesso e para a formação de professores.

Por outro lado, experiências bem-sucedidas demonstram que a tecnologia pode transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico e participativo. Projetos que utilizam jogos digitais, plataformas colaborativas e simulações virtuais têm apresentado resultados promissores no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes (Prensky, 2010). Tais práticas mostram que, quando bem planejados, os recursos tecnológicos ampliam o repertório pedagógico, permitindo a personalização do ensino e favorecendo a aprendizagem significativa.

Outro ponto relevante é o impacto das tecnologias na avaliação da aprendizagem. Ferramentas digitais permitem acompanhar o desempenho dos alunos em tempo real, possibilitando diagnósticos mais precisos e intervenções pedagógicas imediatas. Demo (2015) argumenta que a avaliação mediada por tecnologias pode deixar de ser apenas classificatória para se tornar formativa, promovendo maior participação dos alunos no processo e estimulando a autorregulação da aprendizagem. Essa perspectiva representa um avanço em relação às práticas tradicionais, centradas na memorização e em provas padronizadas.

A análise da literatura acerca dos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem revela um consenso entre diferentes autores sobre a importância da tecnologia como mediadora do processo educativo. Kenski (2012) enfatiza que a tecnologia deve ser entendida como parte integrante da prática pedagógica, e não apenas como instrumento de apoio. Valente (2018) complementa ao afirmar que os recursos digitais possibilitam práticas mais personalizadas e interativas, desde que vinculados a estratégias pedagógicas claras. Nesse sentido, é possível observar que a literatura converge em reconhecer as potencialidades da tecnologia quando aplicada de forma intencional e planejada.

Contudo, a análise também demonstra desafios estruturais e pedagógicos. Lévy (2010) destaca que vivemos em uma sociedade em rede, na qual a informação circula de maneira descentralizada e colaborativa. Apesar dessa potencialidade, Selwyn (2017) chama a atenção para a persistência da exclusão digital, que impede grande parte das escolas de explorar plenamente tais recursos. Essa contradição aponta para uma desigualdade significativa: enquanto algumas instituições avançam em práticas inovadoras, outras permanecem restritas a metodologias tradicionais.

Outro ponto identificado na literatura é a centralidade do professor nesse processo. Papert (2008) já argumentava que o uso das tecnologias só se torna transformador quando o professor assume uma postura construcionista, estimulando a autonomia dos estudantes. Da mesma forma, Demo (2015) ressalta que a formação docente precisa ser permanente, para que os educadores sejam capazes de mediar a aprendizagem em ambientes digitais. Assim, a análise aponta que a capacitação dos profissionais é condição indispensável para o sucesso das práticas pedagógicas com recursos tecnológicos.

A discussão crítica desses elementos permite identificar convergências e divergências. Enquanto Bacich e Moran (2018) destacam as metodologias ativas como caminho para potencializar o uso das tecnologias, Pretto (2013) alerta para o risco da subutilização, em que as ferramentas digitais apenas reproduzem práticas tradicionais, sem promover inovação. Essa tensão mostra que a tecnologia, por si só, não garante mudança: é necessário alinhar recursos digitais a metodologias que priorizem o protagonismo do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a análise revela o papel das tecnologias assistivas na promoção da inclusão escolar. Mendes (2010) aponta que recursos como softwares de leitura e aplicativos acessíveis podem contribuir para a aprendizagem de alunos com deficiência, aproximando a escola da perspectiva da educação inclusiva. Esse aspecto amplia a discussão, demonstrando que os recursos tecnológicos não apenas favorecem aprendizagens diferenciadas, mas também podem ser instrumentos de equidade.

Por fim, a análise e a discussão permitem responder aos objetivos deste artigo. A literatura mostra que os recursos tecnológicos possuem grande potencial para promover aprendizagens significativas, mas sua efetividade depende da infraestrutura disponível, da formação docente, do desenvolvimento de políticas públicas e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras. A tecnologia, quando utilizada de forma crítica e consciente, amplia a participação dos alunos, fortalece a autonomia e contribui para a construção de uma escola mais democrática.

A compreensão sobre os recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem exige também uma análise sobre como esses instrumentos impactam as práticas pedagógicas em diferentes dimensões: metodológica, social, cultural e ética. Segundo Valente (2018), a inserção das tecnologias não se limita a trazer novidades para a sala de aula, mas implica mudanças profundas na lógica da transmissão e apropriação do conhecimento. Isso significa que, para além do uso de ferramentas

digitais, é necessário repensar currículos, estratégias de ensino e formas de avaliação, de modo que estejam alinhadas às necessidades de uma geração que cresce imersa em ambientes digitais.

Nesse sentido, Moran (2015) destaca que a inovação educacional mediada pela tecnologia deve priorizar a aprendizagem ativa, em que o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a atuar como protagonista de sua formação. Essa visão encontra eco em Freire (1996), que já defendia uma educação crítica, dialógica e emancipadora. A tecnologia, portanto, quando utilizada de forma consciente, pode ser um meio de concretizar esse ideal freireano, ao estimular a participação, a reflexão e o engajamento dos estudantes em sua realidade.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o papel da tecnologia como elemento de exclusão quando não há condições adequadas de acesso. Selwyn (2017) chama atenção para o conceito de “digital divide”, que evidencia a existência de uma desigualdade estrutural entre aqueles que têm acesso e competências digitais e os que permanecem à margem desse processo. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que ampliem a infraestrutura tecnológica das escolas e promovam programas de formação docente contínua. Sem isso, a adoção de recursos digitais corre o risco de acentuar desigualdades sociais já existentes.

Além disso, Castells (2017) aponta que vivemos em uma sociedade em rede, caracterizada pela interconexão global e pela circulação veloz da informação. Nesse contexto, a escola não pode se restringir a práticas obsoletas de ensino, mas precisa preparar os estudantes para atuar criticamente em um mundo digitalizado. Para tanto, é fundamental desenvolver competências que envolvem não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de avaliar criticamente informações, de identificar fontes confiáveis e de compreender os impactos sociais, culturais e políticos da tecnologia.

Outro aspecto relevante é a utilização da tecnologia na avaliação da aprendizagem. Segundo Demo (2015), os recursos digitais oferecem novas possibilidades de acompanhamento do desempenho dos estudantes em tempo real, permitindo diagnósticos mais precisos e intervenções pedagógicas imediatas. Essa prática pode contribuir para transformar a avaliação em um processo formativo, que auxilia o estudante a refletir sobre sua própria aprendizagem e a desenvolver maior autonomia. Entretanto, é importante que tais instrumentos não sejam utilizados apenas como forma de mensuração quantitativa, mas sim como apoio ao desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, vale ressaltar que a integração das tecnologias ao ensino demanda também uma reflexão sobre ética e cidadania digital. Kenski (2012) observa que não basta ensinar o uso de ferramentas, mas é essencial preparar os estudantes para lidar com desafios como a privacidade, o respeito ao outro e o uso responsável da informação. Esse aspecto é fundamental para que a tecnologia contribua não apenas com a dimensão cognitiva, mas também com a formação cidadã dos alunos, aproximando a escola de seu papel social de promover uma educação integral e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que os recursos tecnológicos, quando integrados de maneira crítica e planejada ao processo de ensino-aprendizagem, representam instrumentos potentes para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, participativas e significativas. A literatura analisada aponta que a tecnologia não deve ser vista como uma simples ferramenta de apoio, mas como mediadora das relações educativas, capaz de reorganizar o papel do professor, o protagonismo dos alunos e a dinâmica de produção do conhecimento. Kenski (2012) e Valente (2018) destacam que o uso de recursos digitais amplia as possibilidades de interação, comunicação e personalização da aprendizagem, elementos que se mostram fundamentais em uma sociedade marcada pelo acesso rápido e descentralizado à informação.

Contudo, ao mesmo tempo em que se reconhecem tais potencialidades, a análise evidencia que ainda persistem inúmeros desafios. Um dos principais refere-se às desigualdades sociais e regionais, que se manifestam na chamada exclusão digital. Enquanto Lévy (2010) defende o ciberespaço como ambiente colaborativo e democrático de construção de saberes, Selwyn (2017) lembra que grande parte das escolas públicas brasileiras ainda enfrenta sérias limitações de infraestrutura, como falta de computadores, acesso instável à internet e ausência de suporte técnico. Essa realidade contribui para a reprodução de desigualdades, pois restringe as oportunidades de aprendizagem de alunos em contextos vulneráveis, limitando o alcance da inclusão tecnológica preconizada por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Outro aspecto central que emerge da discussão diz respeito ao papel do professor. Papert (2008) e Demo (2015) lembram que a tecnologia, por si só, não promove mudanças pedagógicas, sendo necessário que o educador assuma uma postura mediadora, construtiva e crítica, capaz de orientar o uso dos recursos digitais em favor da aprendizagem significativa. Isso revela a importância da formação inicial e continuada dos docentes, que deve contemplar não apenas habilidades técnicas, mas também competências pedagógicas e reflexivas para integrar a tecnologia às práticas de sala de aula. Sem esse preparo, há o risco de que as ferramentas digitais sejam subutilizadas ou mesmo utilizadas para reforçar práticas tradicionais, como alertam Pretto (2013) e Selwyn (2017).

A análise também permite concluir que as metodologias ativas desempenham papel fundamental na potencialização das tecnologias educacionais. Bacich e Moran (2018) ressaltam que práticas como sala de aula invertida, ensino híbrido e projetos colaborativos, quando apoiados em recursos digitais, favorecem o engajamento dos estudantes e a aprendizagem autônoma. Todavia, a adoção dessas metodologias exige planejamento, acompanhamento constante e disposição para romper com modelos convencionais de ensino. Isso demonstra que a inovação tecnológica só se concretiza quando associada a uma intencionalidade pedagógica consistente, voltada à formação integral dos estudantes.

Além disso, as tecnologias assistivas emergem como importantes aliadas da inclusão educacional. Mendes (2010) reforça que softwares de acessibilidade, aplicativos de comunicação alternativa e outros recursos digitais permitem maior participação de estudantes com deficiência nas

atividades escolares, promovendo condições mais equitativas de aprendizagem. Essa dimensão evidencia que os recursos tecnológicos não apenas qualificam os processos de ensino, mas também podem ser instrumentos de justiça social, na medida em que contribuem para reduzir barreiras pedagógicas e culturais que historicamente excluíram grupos de alunos.

Diante dessas reflexões, pode-se afirmar que os objetivos propostos neste artigo foram alcançados. Foi possível analisar as contribuições dos recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem, identificar suas principais potencialidades e limitações e discutir os desafios para sua efetiva integração ao contexto educacional. Constatou-se que, embora a tecnologia represente oportunidade ímpar de inovação e democratização do ensino, sua implementação exige políticas públicas de investimento, formação docente adequada, gestão escolar comprometida e revisão curricular. Mais do que introduzir novas ferramentas, trata-se de ressignificar o papel da escola, transformando-a em espaço de experimentação, criticidade e participação social.

Assim, conclui-se que o futuro da educação não está na substituição de professores por máquinas, mas na construção de um modelo pedagógico que alie os avanços tecnológicos a valores humanistas e críticos. Como destaca Saviani (2021), a função social da escola continua sendo a de formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade de forma consciente. Nesse sentido, os recursos tecnológicos devem ser entendidos como aliados na promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e conectada às demandas da sociedade contemporânea, sem jamais perder de vista que a intencionalidade pedagógica e o compromisso ético do professor permanecem como elementos centrais da prática educativa.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2025.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2017.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2018.

PRODUÇÃO TEXTUAL E ESCRITA COLABORATIVA: A MULTIPLICAÇÃO DO CONHECIMENTO



TEXTUAL PRODUCTION AND COLLABORATIVE WRITING: THE MULTIPLICATION OF KNOWLEDGE

SARA KANAAN TENÓRIO

Graduação em Letras pela FSA – Fundação Santo André (2000); Graduação em Pedagogia pela FACAB – Faculdade Casa Branca (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Deputado Flores da Cunha; Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa – na EE Professora Beatriz Rosário Bassi Astorino

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar o projeto de produção textual em forma de livreto produzido pelos alunos, que é o resultado final de todo um trabalho de leitura de imagens de diversos temas sociais, escrita criativa e ações de interdisciplinares, afim de despertar a humanização na educação atual. Nota-se que o distanciamento proporcionado através do uso exagerado de redes sociais faz com que ao invés de conversar diretamente com o familiar ou colega que está próximo, o jovem prefira digitar algumas palavras de maneira rápida e usar os símbolos das imagens para demonstrar seu estado afetivo. Com isso, faz-se necessária a implementação de projetos que busquem, por meio da leitura, escrita, análise de imagens, do conhecimento da arte, da história e da pluralidade cultural, o resgate da humanização através da solidariedade, respeito ao próximo, valores éticos e morais que possam garantir a civilidade e afetividade no mundo atual.

Palavras-chave: Escrita; Colaboração; Socialização; Autonomia; Superação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a text production project in the form of a booklet produced by students, which is the final result of a series of activities involving reading images on various social themes, creative writing, and interdisciplinary actions, with the aim of promoting humanization in today's education. It should be noted that the distance created by the excessive use of social networks means that, instead of talking directly to a family member or colleague who is nearby, young people prefer to quickly type a few words and use image symbols to express their emotional state. This makes it necessary to implement projects that seek, through reading, writing, image analysis, knowledge of art, history, and cultural plurality, to restore humanization through solidarity, respect for others, and ethical and moral values that can guarantee civility and affection in today's world.

Keywords: Writing; Collaboration; Socialization; Autonomy; Overcoming.

INTRODUÇÃO

O educador diariamente depara-se com diversos desafios para transmitir um ensino de qualidade aos seus educandos, sobretudo no que se refere à habilidade linguística, competência leitora e formação cidadã.

Salienta-se aqui a necessidade de enaltecer o profissional da educação, pois através de sua sensibilidade, é possível “remodelar” o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de favorecer não apenas a aquisição de conteúdos, contudo transformar a sociedade através do resgate de sentimentos adormecidos no jovem.

Assim, em seu planejamento, o professor deve contemplar ações que envolvam seus alunos de maneira a despertar interesses que os instiguem à transformação e a superação.

Com base em experiência obtida na área de ensino de Língua Portuguesa desde o ano 2000, acrescidos de cursos de capacitação e considerando a crescente ânsia do jovem em utilizar as mídias tecnológicas em seu cotidiano, foi realizado esse projeto através de observação da dificuldade apresentada, (o que o justifica), elaboração de esboço contemplando público-alvo e duração do mesmo para aprovação, supervisão e apoio da coordenação pedagógica juntamente com demais membros da equipe gestora e finalmente, na experimentação, por meio de implementação na instituição de ensino.

A vigência dos trabalhos realizados foi nos anos de 2013, 2015 e 2016.

O primeiro ano, 2013, serviu como base para que o mesmo trabalho fosse remodelado e inserido novos tópicos, mais interessantes e condizentes com o currículo.

Em 2014, o projeto não foi executado por já ter sido realizado em 2013 com os discentes. Sendo assim, ele foi retomado em 2015 e 2016, de modo aperfeiçoado e com novas turmas.

Cabe ressaltar que tudo foi realizado em conformidade com o Currículo, a proposta pedagógica da escola em questão, a Lei nº 9.394 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 20/12/1996), a Lei nº 8.069 – ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – 13/07/1990).

A integração de algumas disciplinas afins foi de grande aproveitamento, pois quão maior o envolvimento dos docentes, maior também a participação dos discentes no projeto.

Algumas dificuldades foram notadas durante esse percurso e elas serão esmiuçadas no decorrer dos capítulos.

Há que se falar também dos momentos gratificantes, os quais pôde-se acompanhar a evolução dos discentes que mostraram um produto final de boa qualidade, corroborando que subestimar a capacidade deles é algo incorreto.

Uma vez realizado o percurso, é chegado o momento de reavaliar o que de fato foi alcançado e fazer os ajustes que são de suma importância para melhorar a cada implementação dele nos anos letivos subsequentes. Isso ocorre através da flexibilidade permitida na elaboração do currículo e do plano de curso.

O despertar da humanização na educação atual ocorre a cada instante em que, na preparação para uma produção textual, o aluno aflora sentimentos, conhecimentos e opiniões que até então não haviam sido expressas.

Assim sendo, descortina-se um mundo no qual o jovem inserido tem consciência de sua autonomia e de sua real importância, sendo um elemento motivador, transformador e multiplicador.

Cabe salientar que tal proposta advém do fruto realizado no ensino fundamental II, contudo é perfeitamente possível sua aplicabilidade no ensino fundamental I, preferencialmente em salas as quais os alunos estejam letrados.

A utilização de imagens é extremamente frutífera, pois a leitura dela é passível de vários significados de acordo com as experiências individuais, cultura, interação social, entre outros.

Por fim, a publicação do arquivo digital e, sobretudo, a materialização em livreto físico, traz o sentimento de “dever cumprido” e gratidão, tanto nos alunos, mas também para todo o corpo de colegas discentes que lutam tanto para transformar nosso mundo um lugar melhor.

A TRANSPOSIÇÃO NO PAPEL

Havendo trabalhado diversos temas, tecnologias e métodos de modo transdisciplinar, priorizando a comunicação e expressão verbal e lúdica, chega o momento de concretizar de forma sistemática os conhecimentos adquiridos, verificando se os pré-requisitos foram suficientes para a expansão das ideias e a aquisição de uma postura autônoma, a fim de que o educando possa projetar-se em um mundo novo, cujas intervenções e manifestações agora dependerão apenas e tão somente dele.

Durante o processo observou-se que o jovem muitas vezes sente dificuldade em expor suas ideias e sentimentos em uma folha de papel. Para isso é necessário haver o auxílio do professor em

Língua Portuguesa que indicará pronomes, alertará quanto a repetição de palavras desnecessárias, elucidará o conceito de paragrafação, sugerirá uso de dicionário e proporá o uso de palavras de transição, havendo dessa forma coesão nos textos elaborados.

O processo de escrita é algo moroso que requer empenho e cuidado. O correto é que o aluno faça primeiramente um esboço para que o professor possa efetuar a correção e após isso o aluno é convidado a fazer a revisão de seu trabalho, reescrevendo o texto de forma correta.

Lembrando que, antes de chegar a essa etapa, os alunos devem ter realizado atividades e experimentado a leitura de textos narrativos, de modo a compreender a sua estrutura e identificar os elementos que os compõem: foco narrativo, tempo, espaço, personagem e enredo. Também é recomendável que saibam diferenciar os diversos tipos de gêneros textuais, bem como conhecer as características de cada tema, a fim de que não ocorra incoerência, podendo desse modo realizar a produção textual esperada.

Durante o processo de escrita, espera-se que haja intervenção não apenas do professor, pois o contato com os colegas também é extremamente frutífero. Assim, em alguns momentos e etapas, os textos poderão ser trocados para que a interação entre a sala seja algo construtivo.

A intenção aqui é fazer com que as opiniões possam ser ouvidas e respeitadas e é necessário que o educador oriente a sala para que se atenham apenas ao conteúdo transposto na mensagem do colega, sem criticá-lo pela caligrafia ou até mesmo por palavras incorretas e demais normas gramaticais infringidas. O momento não é de atacar e confrontar e sim de unir e agregar ideias consonantes com a proposta embasada.

Após todo o processo de elaboração da produção textual acima, incluindo a entrega do esboço, a devida correção e a refação do mesmo por cada aluno, chega um momento muito aguardado por todos: a leitura e votação.

Alguns alunos fazem questão de ler sua produção, enquanto outros, tímidos, solicitam que a professora realize a leitura por eles. É necessário haver sensibilidade para perceber que alguns ainda não estão totalmente prontos para tal exposição e exigir isso deles comprometeria todo o trabalho, mais do que isso, seria algo contraditório a tudo o que foi mencionado até o presente momento. Sendo assim, deve haver apoio e incentivo do professor e dos colegas, pois tal impulso ainda é tido como boa intenção, sendo interpretado como o famoso “empurrãozinho” que alguns necessitam para seguir em frente e superar os desafios, porém sem exageros e ao perceber a ausência de resiliência, o professor deve prontificar-se a ler o texto do aluno, evitando assim constrangimentos.

Ao término da leitura, não é necessário que se faça nada: o ambiente é tomado por uma energia contagiante e a produção textual e seu autor são ovacionados. Nota-se aqui um sentimento de dever cumprido, de satisfação, de realização.

Os alunos são convidados a votar e assim o fazem de modo que dificilmente observa-se a necessidade de intervir, pois as notas são ofertadas de acordo com a consciência e com a ética, na qual nota-se que não há espaço para degradação do colega, com o propósito de humilhá-lo, pelo contrário, incidem elogios e palavras de apoio e cortesia.

Algo relevante a mencionar é que os problemas de indisciplina corriqueiros simplesmente desaparecem durante as aulas de leitura dos textos. Os alunos abordam o professor no corredor da escola ou na porta de entrada para perguntar se haverá leitura naquele dia. Não é necessário solicitar silêncio no momento da leitura, pois como todos estão extremamente interessados, eles o fazem de modo natural.

Após a realização de todas as leituras, bem como a votação de uma nota para cada aluno, é realizada a contagem da pontuação. Em caso de empate, o professor pode reler as redações e solicitar nova votação, porém a fim de evitar que o trabalho fique redundante ou cansativo, ele pode simplesmente escolher o texto que melhor foi escrito através de critérios avaliativos comuns, como por exemplo, a redação que expôs com mais veemência o tema tratado, ou ainda o que possui um desfecho mais aprazível.

Após a audição de todas as votações, as redações selecionadas são digitadas. É realizada a diagramação de um livrinho contendo todos os textos e imagens, bem como os nomes dos autores, da professora orientadora, das coordenadoras pedagógicas, dos professores colaboradores e da diretora da escola. Também é inserido um índice, dedicatória e agradecimentos, de modo que o aluno possa participar da construção real do projeto do livro.

A apresentação do produto final ocorre no pátio da escola, com a presença de professores e de todos os alunos pertencentes ao sexto ano. Todos são devidamente acomodados e inicia-se a leitura das histórias com a utilização de recursos como microfone e amplificador.

Alguns alunos são chamados ao palco para lerem suas produções. Outros preferem que o professor realize a leitura e ao término de cada texto, os aplausos ecoam pelo espaço escolar. Os alunos recebem como prêmio um livrinho com um marca-páginas de recordação, além de uma medalha. Após serem ovacionados, os alunos retomam suas posições e ocorre um sorteio para que outros alunos também possam receber um exemplar.

Cabe mencionar que, devido à escassez de recursos, não são todos os alunos que recebem o livro impresso, porém o arquivo poderá ser disponibilizado para receberem por e-mail, podendo imprimi-lo posteriormente.

MARCANDO A NOVA ÓTICA: OS MULTIPLICADORES

A ideia é fazer com que o projeto não termine através da apresentação do produto. Ao contrário do que se acredita, a etapa anterior não marca o fim do trabalho proposto, porém sinaliza o início de um novo processo: a multiplicação dos saberes internalizados, com o propósito de atingir a mais educandos, que por sua vez, transmitirá o mesmo aos familiares, à comunidade e à sociedade. Tal processo visa também a propagação não somente desse, como de novos projetos, afetando assim a outros profissionais de educação e gestores.

É fato que no ambiente escolar, assim como em outros espaços sociais, é necessário que haja um impulso para que outros planos se viabilizem. Quando um projeto é executado com eficácia e consegue entusiasmar os participantes, é esperado que haja motivação de toda a equipe em busca de novas atividades semelhantes que possam gerar resultados tão bons quanto o apresentado neste momento.

Com relação à família, espera-se que a partir das discussões e debates em grupo, bem como as histórias fictícias narradas, possa haver mais diálogo entre os filhos e seus pais, seguindo assim a direção oposta, pois o que ocorria em tempos remotos era o diálogo entre os pais e seus filhos. Tal mudança de comportamento pode ser benéfica à maturidade do jovem que se torna protagonista e autônomo não só na construção dos saberes dentro da instituição de ensino, como também em seu lar, junto de seus responsáveis.

Marcar uma nova ótica com base no projeto desenvolvido pode ser definido como ressignificar a visão humanista perdida através da escassez de tempo bem como a qualidade do mesmo entre as pessoas. Tal ótica pode ser a oportunidade que muitos jovens esperam hoje para aproximar-se mais de outras pessoas, conhecer seu semelhante e partilhar suas vivências de modo a obter um posicionamento ora crítico, ora afetivo, permeando em um universo racional e emocional que o conduza a um dos saberes importantes nos dias atuais, saber este que pode salvar ou danificar uma vida através de síndromes, transtornos e depressão:

- a Inteligência Interpessoal: a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas;
- e a Inteligência Intrapessoal: o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento.

Uma vez que o indivíduo possui a habilidade de notar os sentimentos alheios (inteligência interpessoal), supõe-se que ele possa auxiliar seu semelhante, seja através de conselhos, seja através de acolhimento, pois o sentimento de solidariedade prevalece.

Havendo autoconhecimento (inteligência intrapessoal), é possível que o ser consiga adaptar-se à diversas situações, buscando, quando necessário, a solução de forma tranquila e racional. Esse indivíduo é menos passível de transtornos, pois conhecendo seus sentimentos, é natural que esses não o oprimam.

Numa sociedade moderna e com diversos apelos através das inúmeras alternativas tecnológicas, bem como o império do consumismo marcado pela necessidade em possuir cada vez mais suprimentos, quer sejam roupas, calçados, aparelhos, cosméticos, veículos, quer sejam serviços como viagens, boates, festas, é comum o indivíduo desviar-se das atenções, vivendo em um mundo paralelo à realidade, endividando-se, ou no caso de não possuir ainda independência financeira através de um trabalho, fazendo com que seus pais contraiam dívidas para prover seus caprichos.

Há ainda o jovem que, notando a impossibilidade de satisfazer seus desejos através da bonificação oferecida por um ofício modesto, resolve agir de forma ilícita, pois acredita que o mundo do crime é a única maneira de conseguir o que quer.

Assim sendo, os jornais anunciam rotineiramente manchetes incluindo jovens, principalmente da periferia, que perdem a vida ou sacrificam a de outrem buscando suprir a necessidade em “ter”, arruinando e destruindo seus sonhos e de outras famílias, tornando a sociedade um palco de violência e de desolação.

Não é correto prostrar-se perante a esse fato, conformando-se com a situação e desistindo de encontrar uma solução. Há que se ter políticas sociais direcionadas a esse problema, mas talvez o início dessa transformação possa estar na sala de aula, com propostas e projetos simples como esse citado no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância ressaltar que o profissional da educação não pode deixar-se abater por não atingir plenamente o objetivo do projeto, pois é fato que alcançar a marca de cem por cento é algo utópico. Sendo assim, todo sucesso, por mínimo que seja, deve ser comemorado com afincos, pois trata-se de uma centelha que possivelmente será multiplicada, podendo assim atingir, ao longo dos anos, o tão esperado triunfo.

Apesar da exaustão em cumprir todas as etapas do processo além dos conteúdos ministrados através da implementação do currículo básico obrigatório, houve momentos de gratificação por acreditar que algo transformador estava ocorrendo no espaço escolar.

Um dos momentos mais difíceis é a escolha de apenas algumas histórias, pois seria impossível inserir todos na coletânea de textos. Nesse momento é possível vislumbrar o entusiasmo de alguns alunos que acreditam ter o seu texto selecionado, porém também é complexo perceber que alguns alunos ficaram frustrados por não alcançarem o sucesso esperado.

Faz-se necessário conversar, se possível, em particular, com os alunos mais sensibilizados pelo insucesso na competição, oferecendo conforto e enaltecendo o trabalho dos mesmos, enfatizando que sempre haverá espaço e outras oportunidades para demonstrar o que foi conquistado nesses meses de projeto e que a partir deste momento, deverá haver cada vez mais a ampliação de conhecimento, de modo a dominar sempre mais conteúdos, apoderando-se de novos conceitos, primordiais para cultivar êxito no futuro.

Sendo assim, o trabalho concluído é classificado como produtivo, pois embora seja passível de alguns ajustes, principalmente com relação à adequação de tempo, a flexibilização do mesmo não equivale a seu insucesso, pelo contrário, houve maior interesse pelos temas e conteúdo do projeto do que pelo currículo obrigatório. Sendo assim, há que se pensar em, ao invés de segmentar as aulas semanais em aulas curriculares e aulas direcionadas ao projeto, buscar formas de preencher o

trabalho, implementando ainda mais temas e conteúdo do currículo no projeto a ser trabalhado, para que não haja decepção dos alunos nas ditas aulas do currículo.

Observa-se principalmente o sucesso através dos comentários realizados pelos alunos e nas solicitações à equipe gestora, como por exemplo, quando uma aluna pediu para que não cessassem este formato de trabalho no ano seguinte.

O comprometimento, a atitude colaborativa, a melhoria no relacionamento em sala de aula e o entusiasmo dos alunos envolvidos são provas de como este tipo de projeto tem o poder de transformar suas vidas e o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio de Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/98, de 17 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental..** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

FOUREZ, Gerard. Prólogo. In: MIGNAIN, Alain; DUFOUR, Barbara. **Abordagens didáticas da Interdisciplinaridade**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

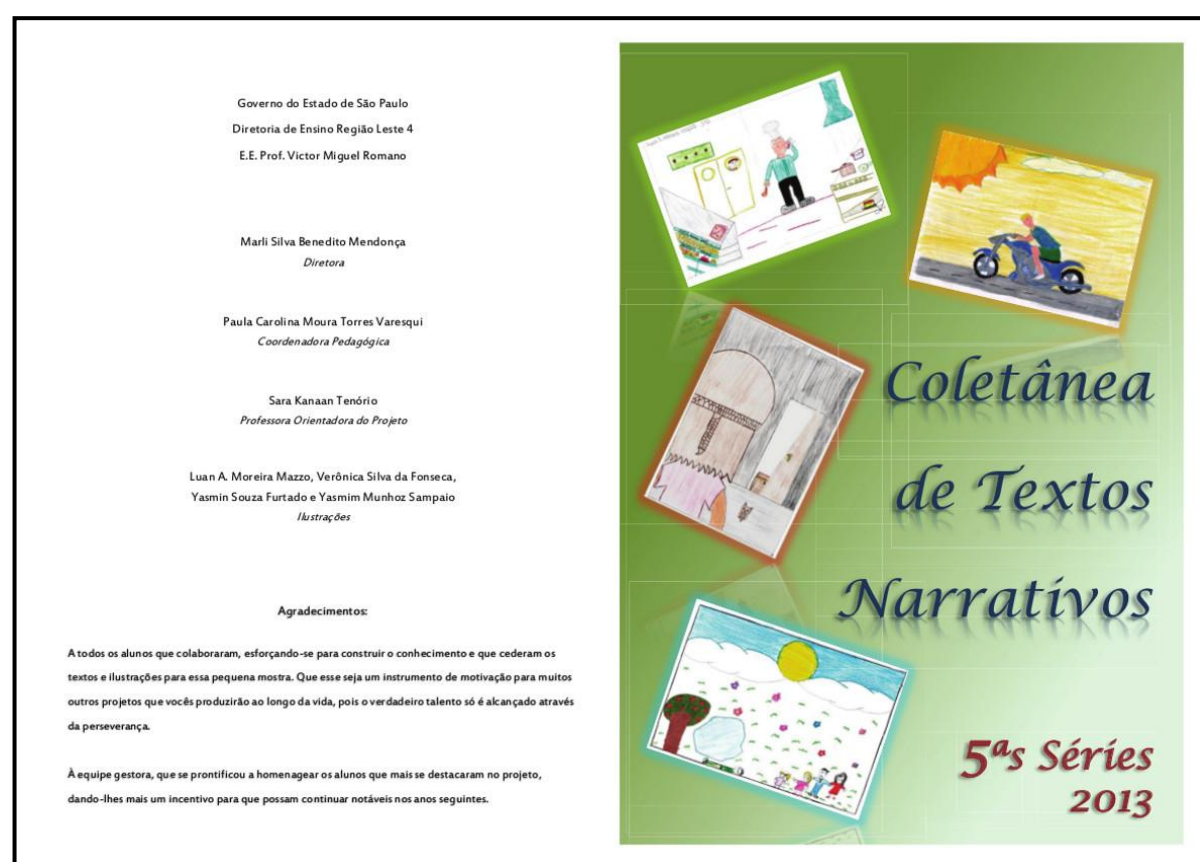
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do**

Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/32262.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

APÊNDICE

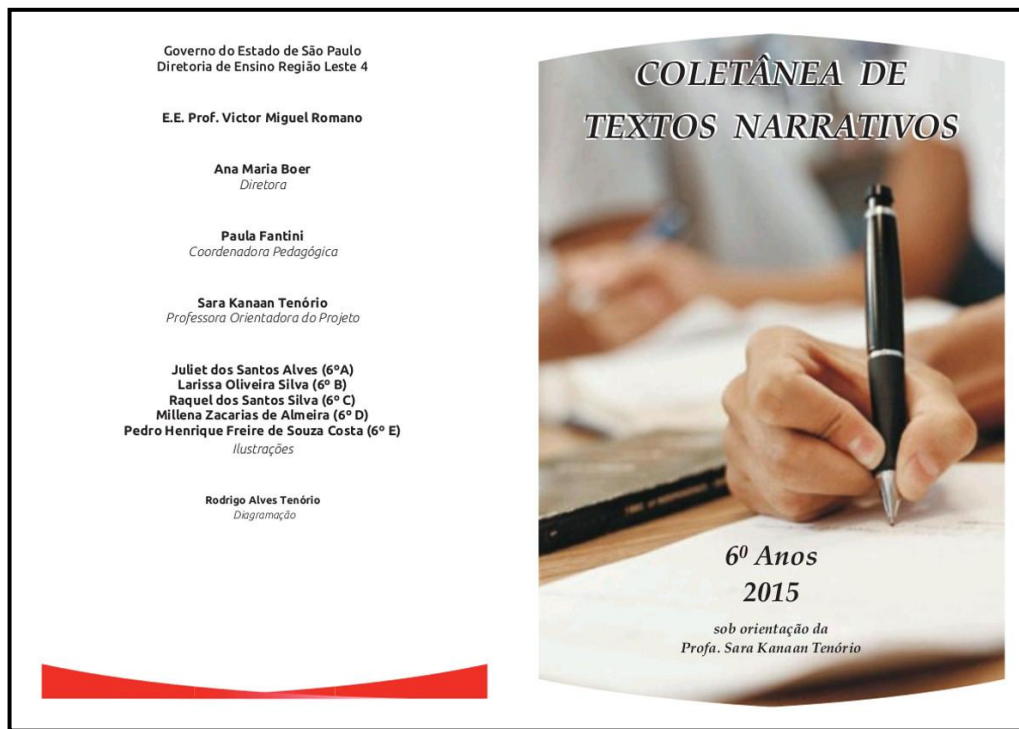
Abaixo visualizamos as respectivas capas dos livros (produto final do projeto), as quais foram elaboradas com colaboração dos alunos no que se refere a escolha das artes e diagramação, bem como todo o conteúdo literário nele difundido.

Figura 1 - Capa do livreto de 2013

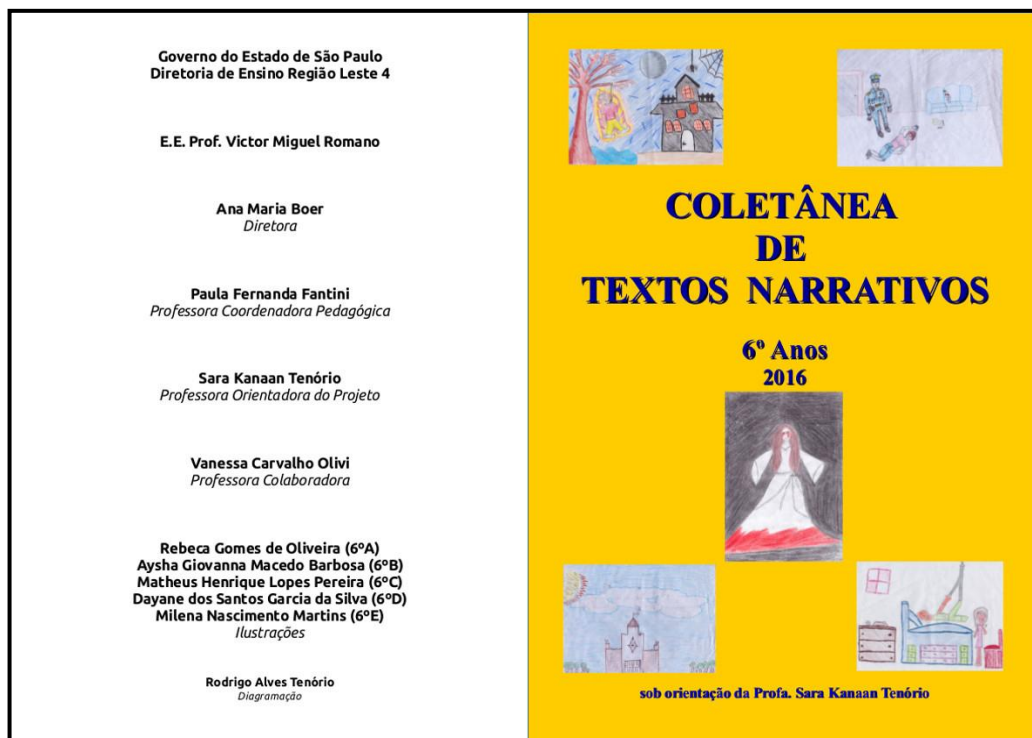


Fonte: a autora, 2013.

Figura 2 - Capa do livreto de 2015



Fonte: a autora, 2015.



Fonte: a autora, 2016.

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO AEE: RECURSOS E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE



THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION: RESOURCES AND CHALLENGES IN TEACHING PRACTICE

SIRLEIDE ALVES DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (SP); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo. Desenvolve práticas pedagógicas voltadas à inclusão, mediação e promoção do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio à educação inclusiva que visa proporcionar recursos e estratégias para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. As tecnologias assistivas são ferramentas importantes no AEE, pois permitem que os alunos com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem. Este artigo discute o uso das tecnologias assistivas no AEE, destacando os recursos e desafios na prática docente. Concluiu-se que a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais estão caminhando lado a lado, trazendo para o universo educacional novas perspectivas e possibilidades, onde a escola tem sido destaque ao garantir o acesso de todos incluindo sem excluir no cotidiano de sala de aula, tendo o professor como peça fundamental neste processo.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas; AEE; Educação Inclusiva; Prática Docente.

ABSTRACT

Specialized Educational Services (SES) is a support service for inclusive education that aims to provide resources and strategies to meet the special educational needs of students. Assistive technologies are important tools in SES, as they allow students with disabilities or special needs to access resources and learning opportunities. This article discusses the use of assistive technologies in SES, highlighting the resources and challenges in teaching practice. It concludes that inclusive education and special educational needs are progressing hand in hand, bringing new perspectives and possibilities to the educational universe, where the school has stood out by guaranteeing access for all, including without excluding, in the daily classroom routine, with the teacher as a fundamental piece in this process.

Keywords: Assistive Technologies; SES; Inclusive Education; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

O AEE é um serviço de apoio à educação inclusiva que visa proporcionar recursos e estratégias para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. As tecnologias assistivas são ferramentas importantes no AEE, pois permitem que os alunos com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem.

A escola inclusiva para existir precisa ir além de uma lei, ou seja, precisa praticar o que diz a lei. Incluir sem preparo é o mesmo que incluir para excluir. Assim, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, e a educação especial vem na direção de atender a todos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Nesta perspectiva, busca-se identificar como a educação especial e inclusiva contribuem no processo de aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais na atualidade.

A escolha do tema esteve relacionada diretamente ao cotidiano escolar, onde se percebe a importância do acesso e participação de todas as crianças com idade escolar à educação, mesmo aquelas com necessidades educacionais especiais. A inclusão é uma realidade e tem que ser respeitada. A educação é direito de todos, e neste contexto, as necessidades educacionais especiais devem ser também atendidas nas escolas regulares.

A inserção na escola, a inclusão em turmas regulares e a dinâmica que enfrentam no dia a dia no ambiente escolar, são fatores de grande expectativa quando se tratando de crianças com necessidades especiais. E dentro deste universo pode-se destacar que a realidade da inclusão em escola regular é observada como um avanço para a educação, assim como, para os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, e nesta direção, os professores são fundamentais nesta caminhada, onde a formação continuada destes deve ser observada como um ponto essencial para que o cotidiano escolar possa ser proveitoso e inclusivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias assistivas são dispositivos, recursos ou estratégias que permitem que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC estão presentes em todos os setores produtivos no mundo atual e, no ambiente escolar, mola propulsora da sociedade, não poderia ser diferente. Hoje diversas tecnologias estão disponíveis para que o gestor escolar possa impulsionar e qualificar sua liderança.

As TIC, por si mesmas, já instigam e encantam àqueles que se aprofundam e se permitem conhecê-las. Levam-nos a um misto de ludicidade através de suas formas antagônicas e abstratas modificando nossa forma de pensar e nos relacionar, e realidade, através de sua rapidez e precisão, nos enchendo de dados e informações antes não disponíveis no tempo e espaço desejado.

Nesse mesmo impulso foram desenvolvidas as tecnologias assistivas, um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar e/ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Podemos considerar como recursos todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podemos definir como serviços aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Sabemos que não necessariamente, as pessoas que são deficientes, mas sim os ambientes. Portanto, a presença dos recursos de Tecnologia Assistiva, aliada à acessibilidade do ambiente e à acessibilidade dos comportamentos humanos, amplia as competências, as funcionalidades e a autonomia da pessoa com deficiência no mundo profissional.

Com tudo isso, podemos concluir que o objetivo maior das Tecnologias Assistivas é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Muitas tecnologias assistivas foram desenvolvidas para auxiliar e permitir que o deficiente visual compartilhe e interaja com o mundo a sua volta. Veremos no próximo capítulo especificamente, aplicativos e softwares que dão apoio e autonomia a esses indivíduos, incluindo-os na era digital.

Além deles existem outros novos equipamentos de tecnologia assistiva como, por exemplo, os óculos que escaneiam e leem os conteúdos visuais apontados pelo usuário.

A tentativa de garantir a todas as pessoas o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs) são definidas basicamente como inclusão digital. Fazer com que todos, sem

exclusões, possam ter acesso às informações, facilitando assim sua própria vida fazendo uso da tecnologia, é o maior objetivo.

Segundo Colman, a inclusão digital ocorre quando professores e alunos utilizam a informática como um meio de acesso à educação, às relações sociais, à comunicação e ao exercício de sua cidadania. E que este acesso possibilite reflexões de posturas metodológicas para o professor e a busca de conhecimento para os alunos.

Apenas colocar um aluno em frente ao computador não pode ser considerado inclusão digital, especialmente no que diz respeito ao DV que apenas sente a frieza do equipamento e a incompatibilidade de suas ações.

Antunes (2007) conclui que o avanço extraordinário dos meios de comunicação e a popularização dos saberes, associado ao que hoje se sabe sobre como a mente humana aprende, reclama por um novo professor que oriente seus alunos sobre como colher informações de forma a organizá-las mentalmente e de que maneira as transformar em conhecimento ampliando suas inteligências.

A fase da Cibercultura é a mais próxima aos nossos tempos, e a maior parte de nossa sociedade está imersa nela, pois elas dão voz ao receptor, lhe transformando em participante no lugar de mero espectador, diferente das mídias remotas de massa como rádio e televisão que tem o caráter unidirecional, pois não permitem a comunicação do ouvinte/telespectador com seu emissor.

O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser compreendido como sujeito pleno e historicamente situado, sendo este capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que sejam oferecidas condições adequadas no cotidiano escolar. Assim, destaca-se que a dificuldade de aprendizagem neste cenário pode ser ampla, e cabe ao professor oportunizar meios para que este aluno não seja prejudicado em sua totalidade tendo como obstáculo a sua necessidade educacional especial.

Como forma de ampliar o atendimento frente à inclusão escolar, muito vem sendo debatido sobre a possibilidade da criação das salas de recursos pedagógicos multifuncionais como forma de auxiliar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Ou seja, a sala de recursos multifuncionais se caracteriza enquanto um importante espaço dentro da escola para a realização do atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Com base em Alves et al. (2006, p. 15) a sala de recursos multifuncionais “é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente.” Assim, entende-se que:

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço rico a partir da visão do desenvolvimento que ela oferece ao aluno, ou seja, é um espaço que possui diversos materiais que foram pensados exclusivamente para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, lembrando que o mesmo aluno pode somar algumas necessidades. Para além, Galvão Filho e Miranda (2012) esclarecem ainda que as salas de recursos multifuncionais buscam potencializar o

fazer pedagógico com base em uma série de estratégias que favorecem a aprendizagem do conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais devem ser planejados, porém, este o tipo de recurso utilizado irá depender da necessidade que cada aluno irá apresentar, assim como a continuidade também depende da evolução de cada aluno. É preciso que exista planejamento, tendo como objetivo sempre o desenvolvimento e superação dos limites destes alunos.

Verifica-se que as avaliações na sala regular não são substituídas pelas atividades que são realizadas fora destas, onde a sala de recursos precisa ser compreendida como uma complementação e não uma substituição da sala de aula e das atividades nela desenvolvidas. Ou seja, essa se traduz como um meio de auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais a aprender o conteúdo ensinado de forma mais diferente a da didática usada com os demais alunos em sala de aula. A inclusão requer meios de trabalho que possibilitem o ensino – aprendizagem de todos. Entende-se dentro desta perspectiva que a escola deve produzir materiais didático-pedagógicos adaptados para esses alunos, de acordo com suas necessidades educacionais (BRASIL, 2006).

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por apresentarem necessidades educacionais especiais como: dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, TDAH, entre outros, necessitam de algum tipo de atendimento diferenciado na escola, onde as salas de recursos multifuncionais são observadas como essenciais para que elas possam conseguir alcançar à sua maneira, o que vem sendo ensinado.

De forma geral, a relação professora aluno com necessidades especiais, processo de ensino-aprendizagem, superação das dificuldades de aprendizagem, ou seja, todo esse processo se traduz como realidade vivenciada na atualidade frente a educação inclusiva e a perspectiva da educação especial. Enfrentar as barreiras postas diante das dificuldades de aprendizagem não pode ser algo compreendido como impossível no cenário educacional atual, os recursos que podem ser utilizados e construídos nas escolas são diversos, e a formação continuada dos profissionais também é avaliado como um grande passo para que todos em sala de aula tenham as mesmas oportunidades de aprender.

A inclusão no ambiente escolar consiste em possibilitar à criança o desenvolvimento dentro dos seus limites pessoais, e não a partir de padrões impostos pela sociedade, para além, é um desafio também oportunizar as relações que sucedem o dia a dia escolar, onde o educador precisa estar preparado para atender as demandas de sala de aula, assim como a própria escola de forma geral. Porém, os desafios de uma educação inclusiva não ocorrem apenas no momento da ida para a sala de aula, tais desafios começam antes, onde a própria sociedade precisa aprender que a inclusão precisa existir e ser algo natural. Medeiros (2011, p. 2) sinalizou que: “a sociedade como um todo precisa adotar uma postura inclusiva, eliminando de vez as barreiras que servem de obstáculos à inclusão das pessoas com necessidades, em todos os sentidos, seja na escola ou no âmbito da própria sociedade.”

Ainda nesta direção, pode-se acrescentar com base nos ensinamentos de Pontes (2010, p. 426) que “não existem fórmulas mágicas, prontas para se vencer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas dificuldades muitas vezes são sintomas de que algo não vai bem, podendo ser identificado e até amenizado pelo educador. ”

Passos et al. (2011, p. 68) pontuam que: “O pedagogo tem a obrigação ética e profissional de procurar meios para atender e ajudar todos os alunos, independente das dificuldades que eles apresentam. ” Ou seja, as necessidades educacionais especiais não podem ser vistas e não trabalhadas, ao contrário, é preciso estar atento aos alunos para que seja possível ofertar a eles o universo necessário para a construção da sua aprendizagem, independente das necessidades que estes podem apresentar. Essa realidade somente é alcançada quando a escola atende as demandas colocadas de maneira ampla, ou seja, quando oportuniza profissionais qualificados, pois também ocorre de o professor não ser preparado para atender tal necessidade educacional, e precisar contar com mais um profissional em sala de aula como, por exemplo, um intérprete de língua de sinais.

O professor tem papel fundamental para a formação das crianças, e na atualidade, diferente do que era vivenciado no passado, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais também ocorre em escola regular, ou seja, a inclusão vem ganhando cada vez mais força e destaque, e neste cenário pode-se observar que as escolas precisam empregar esforços para estarem ofertando uma educação com base no que diz o campo legal, ou seja, a inclusão destes alunos sem a desculpa de não ter meios para atendê-los.

Nesta perspectiva, o professor assume um importante papel na educação da criança que apresenta necessidade especial, e para que esse processo ocorra da melhor forma possível, torna-se extremamente essencial que este busque aprimorar seu conhecimento a respeito desta temática, assim como capacitar-se para que o seu dia a dia no interior da sala de aula seja produtivo, não tornando o cotidiano um desafio sem formas de superação. Para além, é necessário que ocorra investimento na formação dos professores para que eles possam utilizar métodos multissensoriais, garantindo a todos à informação (NAVAS, 2011).

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma política para integração de todos os alunos, conscientizando o professor para sua importância e para a necessidade de capacitação contínua para a prática docente.

A faculdade não consegue atender a todas as demandas que poderão ser encontradas na sala de aula, e por este motivo, torna-se imprescindível que o professor busque se aprimorar, realizar cursos sobre determinada temática, assim como, também é preciso que as escolas oportunizem meios aos seus professores para a realização de cursos para que estejam aptos a atender as demandas que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Estudar é compreendido como essencial para aquele que deseja se aperfeiçoar e oferecer um ensino de qualidade, independente do aluno ser regular ou apresentar necessidades educacionais especiais. A importância da formação dos professores ganha espaço e destaque tendo em vista que

ainda na atualidade existe o despreparo de diversos profissionais para receber os alunos no que se refere ao processo de inclusão.

A escola pode ser de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social para todas as crianças, contudo, este espaço ainda se apresenta como um grande desafio para os profissionais deste segmento sejam eles professores, pedagogos, psicopedagogos. Isto ocorre, porque até hoje não existe uma ampla consciência de que é necessário estar atualizado, sempre buscando novos conhecimentos para atender da melhor forma possível os alunos dentro das suas limitações. Valle e Maia (2010, p.18) ensinam que toda inclusão “causa uma mudança de perspectiva educacional, pois além de atender as dificuldades dos alunos, envolve a todos: pais, direção, alunos e professores.

Nesta direção, cabe evidenciar que as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar, e também precisam “fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação” (JESUS; EFEGEN, 2012, p. 19).

Discute-se a necessidade dos professores e pedagogos buscarem cada vez mais o preparo sobre tais demandas, pois a inclusão vem crescendo ano a ano no universo educacional, e manter a postura do passado será o mesmo que incluir na sala de aula e excluir desse aluno a possibilidade do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental que novos olhares sejam dispensados à escola, à construção do seu currículo, pois cada criança é única, e a cada particularidade é que o trabalho do professor ganha mais destaque, superando as barreiras, fazendo destas a motivação para que estes alunos possam se perceber incluídos e não diferentes e excluídos no processo de aprendizagem. Jesus e Efegen (2012, p. 24) avaliam que “a ação docente se constitui como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento.”

A prática pedagógica se constitui como um diferencial no tocante ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estão inseridos no contexto da educação especial, e nesta direção, entende-se que é preciso pensar a escolarização destes alunos, pois desta forma vislumbra-se a possibilidade de que estes sejam de fato incluídos na aula. Assim, acrescenta-se que o professor “deve buscar meios de informar-se sobre as características de cada um dos seus alunos com ou sem deficiência, objetivando a compreensão de suas potencialidades e necessidades, para que possa ajudá-los de forma significativa” (BRASIL, 2006 p. 15).

Deve-se ainda lembrar que na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fez referência à inclusão e à formação de professores, onde o texto diz:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Ou seja, observa-se que “na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais” (MARTINS, 2012, p. 29). Desta forma, busca-se de fato efetivar o que é compreendido como educação inclusiva.

De maneira geral, cabe citar novamente Martins (2012, p. 32) quando diz: “para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.”

A formação dos professores e as possibilidades que encontram nas escolas onde estão inseridos para atuarem da melhor forma possível com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma relação que deve ser observada com atenção, tendo em vista que a inclusão não pode ser pautada na exclusão em sala de aula, ou seja, o aluno precisa ser inserido no espaço escolar e fazer parte deste. Nesta direção, a superação das dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos também se destaca, sendo o professor a peça fundamental no enfrentamento deste caminho a ser percorrido.

As tecnologias assistivas são ferramentas importantes no AEE, pois permitem que os alunos com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias assistivas no AEE é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, mas é necessário superar os desafios e promover a capacitação dos professores para garantir a implementação eficaz dessas tecnologias.

Aprendemos que a Tecnologia Assistiva (TA) representa atualmente uma área em ascensão impulsionada, principalmente, pelo novo paradigma da inclusão social, que defende a participação de pessoas com deficiência nos diversos ambientes da sociedade.

Vimos que para a maioria dessas pessoas, os recursos de TA são essenciais para a mobilidade, atividades relacionadas à aprendizagem, trabalho, comunicação e interação com o mundo.

A inesgotabilidade do tema impulsiona, por si mesmo, a continuidade da pesquisa e o contínuo diálogo com as propostas aqui apresentadas. As questões expostas oportunizam a desconstrução de uma visão preconceituosa e cega da questão da deficiência visual no Brasil.

Isso é que nos orgulha de sermos profissionais da educação: Ainda que não enxergues, quero lhe conduzir pela mão.

Concluiu-se que as escolas têm ofertado aos alunos maiores possibilidades de avanços dentro do que pode ser feito no tocante a superação das barreiras existentes diante da necessidade

educacional especial que estes apresentam. De forma geral, o texto evidenciou que incluir sem excluir é fundamental neste novo tempo.

Em suma, a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais estão caminhando lado a lado, trazendo para o universo educacional novas perspectivas e possibilidades, onde a escola tem sido destaque ao garantir o acesso de todos incluindo sem excluir no cotidiano de sala de aula. Vale ainda lembrar que diversos recursos podem ser utilizados e construídos nas escolas, e a formação continuada dos profissionais foi considerada ao longo do estudo um ponto de suma importância para que os educandos com necessidades educacionais especiais tenham as mesmas oportunidades de aprender frente aos colegas que já se encontram inseridos na escola regular.

O professor desempenha um papel fundamental no uso das tecnologias assistivas no AEE, pois é responsável por implementar e adaptar essas tecnologias em sala de aula.

A família e a comunidade também desempenham um papel importante no uso das tecnologias assistivas, pois podem fornecer apoio e recursos para os alunos com deficiência ou necessidades especiais.

O uso das tecnologias assistivas no AEE é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. O uso das tecnologias assistivas no AEE é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, mas é necessário superar os desafios e promover a capacitação dos professores para garantir a implementação eficaz dessas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 36p, 2006.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais Deficiência Física**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília – DF 2006.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA Salvador 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA Salvador 2012.

MEDEIROS, Mariza Izabel Oliveira. A contribuição do psicopedagogo à educação inclusiva. **REBES** (Pombal – PB – Brasil) v. 1, n.1, p. 01 - 09, janeiro/dezembro de 2011.

NAVAS, Ana Luiza. Políticas Públicas e legislação que garantam o apoio aos indivíduos com Transtornos de Aprendizagem: conquistas e desafios. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone (orgs). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Vol.II Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PASSOS, Adriana Quimentão; CAZELLA, Ariane Vasques; ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira; Edy Simone Del Grossi. Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: Discalculia. **UNOPAR Cient.**, Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 12, n. 1, p. 61-71, Jun. 2011.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev. Psicopedagogia**. 2010; 27(84): 417-27

VALLE, Tânia Gray Martins do; MAIA, Ana Cláudia (orgs). **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo, Cultural acadêmica, 2010.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, AGRUPAMENTOS, ROTINAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION, GROUPS, ROUTINES, AND THEIR CONTRIBUTIONS TO ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION



SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Uniban, em 2009; Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, em 2015. Pós-Graduação em Artes Visuais, pela Campos Salles. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito das contribuições que a educação infantil pode trazer para os próximos anos escolares. Os primeiros anos de vida do ser humano constituem uma etapa com características próprias cujos problemas são analisados vinculados ao desenvolvimento posterior do sujeito; este período é considerado como o momento em que são lançadas as bases para o desenvolvimento físico e espiritual do homem. É durante a primeira infância que conhecimentos, habilidades e hábitos são assimilados; além disso, são formadas capacidades e qualidades morais-volitivas que no passado se considerava que só poderiam ser alcançadas em idades mais avançadas. Muitos são os critérios emitidos por personalidades proeminentes sobre os benefícios da educação e dos cuidados abrangentes na primeira infância.

Palavras-chave: Características; Desenvolvimento; Habilidades.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the contributions that early childhood education can make to the coming school years. The first years of human life constitute a stage with its own characteristics, whose

problems are analyzed in relation to the subject's later development; this period is considered to be the moment when the foundations for human physical and spiritual development are laid. It is during early childhood that knowledge, skills, and habits are assimilated; in addition, moral and volitional capacities and qualities are formed that in the past were considered to be achievable only at more advanced ages. Many criteria have been put forward by prominent figures on the benefits of comprehensive education and care in early childhood.

Keywords: Characteristics; Development; Skills.

INTRODUÇÃO

É nos primeiros seis anos de vida que existem as melhores condições para adquirir as ferramentas que nos permitirão desenvolver e funcionar em qualquer situação ao longo da vida. Daí a importância da educação nos primeiros momentos da vida da criança.

Vários estudos revelam que a primeira infância é um período biológico que condiciona a criança para o resto da vida. É o momento em que o cérebro estabelece as bases de seu funcionamento complexo. Nada mais há do que observar uma criança para perceber o quão longe a sua curiosidade sobretudo ao seu redor pode levá-la. Este grande potencial favorece a aquisição de conhecimento nesta fase.

Todas as mensagens e estímulos que recebem durante este tempo são organizados para formar as respostas às diferentes situações que a pessoa irá enfrentar. O processo de aprendizagem e o crescimento da criança como pessoa dependem das conexões intelectuais e emocionais dessas mensagens. É por isso que é importante fornecer uma educação saudável para as crianças.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a educação infantil tem sido um tema de interesse para as famílias e a sociedade em geral; entretanto, as práticas parentais têm variado de acordo com as transformações sociais e as necessidades de cada idade.

De forma sintética, é feito um percurso histórico pelos momentos mais representativos até o presente, com o propósito de identificar as abordagens educacionais existentes. Na Grécia antiga, o objetivo principal era a formação de homens livres, partindo da premissa de desenvolver o homem de forma integral. Com os romanos, a educação se concentrou em embelezar a alma por meio da retórica. No cristianismo, a ideia era treinar a criança para servir a Deus, à Igreja e a seus representantes, enquanto na Idade Média era treinar mão de obra barata. Na Renascença, as ideias clássicas sobre o desenvolvimento infantil ganham maior importância com as contribuições de Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Naquela época, vislumbra-se o início do estudo do desenvolvimento infantil com

caráter científico, embora sem uma metodologia clara e precisa; utiliza-se o uso de registros de observação, deixando de lado o estudo da criança; ele se concentrou apenas na visão filosófica.

No século XIX, o conceito de infância ainda não estava unificado. No entanto, a influência de Rousseau se espalha pela Europa, trazendo à tona a bondade da criança naturalmente. O oposto é o caso da Inglaterra que, ao mesmo tempo, a ideia era educar a criança de forma autoritária, valendo-se do castigo físico. No final do século XIX, o interesse pelo estudo científico infantil aumentou por parte de educadores e psicólogos graças aos trabalhos publicados por G. Stanley Hall, que afirmava que as crianças não são adultos em miniatura, como até então se pensava. Com base nas contribuições de Stanley, surgiu um grande número de estudos sobre o desenvolvimento infantil que transformaram a definição e o conceito de infância e, em particular, da primeira infância.

Durante o século 20, surgiram inúmeras teorias que explicaram o desenvolvimento do ser humano de diferentes perspectivas. É o caso da teoria psicogenética de Jean Piaget, da teoria sociocultural de LS Vygotsky, da teoria genética de H. Wallon, da psicanálise de S. Freud, da teoria psicossocial de E. Erickson, da teoria do apego e vínculo afetivo de John Bowlby e Mary Ainsworth, entre outros. Eles têm sido um pilar fundamental para a compreensão dos processos biopsicossociais do ser humano e com eles a base de modelos e abordagens educacionais para a maioria dos países do mundo.

No final do século XX e início do XXI, surgiu uma nova abordagem que mudou a definição de primeira infância e, portanto, de educação inicial; trata-se de neurociências, que na perspectiva de Piñeiro e Díaz (2017, p. 13) são “um conjunto de disciplinas científicas que estudam a estrutura, função, bioquímica, farmacologia, doenças do sistema nervoso e como seus diferentes elementos interagem, dando origem às bases biológicas do comportamento”. Essas disciplinas têm demonstrado cientificamente inúmeros achados que revolucionaram e possibilitaram compreender os processos psicológicos, mas acima de tudo atendê-los em tempo hábil e assim evitar possíveis complicações futuras.

Dr. Fraser Mustard (2007) corrobora com o anteriormente mencionado ao mencionar: “Atualmente, o crescimento exponencial do conhecimento das neurociências e ciências biológicas tem mostrado como o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos pode definir trajetórias que afetam a saúde (física e mental), aprendizagem e comportamento ao longo da vida”. O mesmo autor enfatiza que se for possível compreender o que se sabe sobre as neurociências nos primeiros anos de vida, a repercussão se refletirá em cada uma das iniciativas que se propõem com o propósito de melhorar o desenvolvimento humano.

Os resultados científicos têm sido um elemento fundamental para o pronunciamento de políticas internacionais em prol da promoção dos cuidados e da educação da primeira infância. No contexto histórico internacional, toma-se como referência que em Genebra, em 1924, foi enunciada a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecendo que deveriam receber proteção especial. Da mesma forma, em 1959 foi feita a Declaração dos Direitos da Criança, que foi aprovada pela

Assembleia Geral em 20 de novembro daquele ano e é reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, composta por 54 artigos e dividida em três partes: provisão, proteção e participação. Isso inicia uma consulta com diferentes países, culminando em 1990 em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Estrutura de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde representantes de 155 países, 200 organizações não governamentais Governamentais (ONG), em conjunto com as agências especializadas da ONU, como a UNESCO e o UNICEF, bem como o Banco Mundial, aprovaram a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse evento, reconhece-se que a educação pode contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais puro;

A partir desse momento, reconhece-se que a aprendizagem começa desde o nascimento, o que requer cuidado e educação na primeira infância, aspecto que pode ser alcançado por meio de medidas voltadas à família, à comunidade ou às instituições, conforme o caso.

No mesmo ano de 1990, tendo como sede a cidade de Nova York, 71 chefes de Estado e seus primeiros-ministros, 88 funcionários do mais alto nível, UNICEF e outros organismos internacionais se reuniram, com o único propósito de buscar garantir a proteção de crianças, aprovando assim a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança, tudo isso junto com um plano de ação a ser operado ao longo da década de noventa.

Em junho de 1993, os ministros da educação, assim como os chefes da delegação da América Latina e do Caribe, foram convocados pela UNESCO para a V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, realizada na cidade de Santiago de Chile, onde foi aprovada a Declaração de Santiago. Ali, é ratificada a prioridade que deve ter a Educação Inicial, assim como a qualidade da aprendizagem nas primeiras séries do ensino fundamental, especialmente nas áreas urbano-marginais e rurais.

Para o ano 2000, a UNESCO realizou o Fórum Mundial de Educação no Marco de Ação de Dakar -Educação para todos: cumprindo nossos compromissos comuns-, onde foram avaliados os compromissos adquiridos em Jomtien 1990 e, sobretudo, novos assumidos. *Educação para todos*. Desta forma, foram propostos seis objetivos principais, em que se destaca o primeiro, que literalmente se lê: "[...] estender e melhorar a proteção e a educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas" (2000, p. 15).

Em 2009, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) publicou as Metas Educacionais para 2021, geradas a partir do acordo entre os ministros da educação na XVIII Cúpula Ibero-americana, onde se propõe:

Fortalecer as políticas educacionais e culturais, visando garantir o direito à educação de qualidade desde a primeira infância, a cobertura universal e gratuita do ensino fundamental e médio e melhorar as condições de vida e oportunidades reais dos

jovens, que permitam seu crescimento integral para alcançar níveis mais elevados de inclusão e o desenvolvimento social em nossos países e o avanço na consolidação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, no marco dos Objetivos Educacionais 2021 (OEI, 2009, p. 88).

No mesmo documento, Álvaro Marchesi (2009), Secretário-Geral da OEI, propõe aumentar a oferta de formação inicial e valorizar o seu carácter educativo. Além disso, pretende-se que até 2021, entre 20 e 50 por cento das crianças de 0 a 3 anos de idade participem de atividades educacionais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A DIVERSIDADE E O CURRÍCULO

Vivemos em um mundo diverso, embora isso não implique que tal diversidade deva ser segmentada ou enfatizada, mas sim que deve ser reconhecida como um valor. As escolas de educação infantil devem ser concebidas como locais privilegiados para aprender a respeitar a diversidade, porém, por meio de um currículo oculto - às vezes explícito - valorizam as diferenças, destacando o melhor, seus resultados acadêmicos, escolhendo rainhas da beleza. Entre outras qualidades que foram culturalmente privilegiadas, acentuando desigualdades, embora a cultura escolar deva ser um dos principais suportes para as práticas de atenção à diversidade, esforçar-se por comprometer e responsabilizar os cenários e agentes educativos que têm cada vez mais impacto na educação e formação dos cidadãos.

Por agentes educacionais entendemos educadores, pessoal de apoio aos professores, famílias, comunidade e, em geral, todos aqueles que estão envolvidos na aprendizagem das crianças. Porém, a resposta à diversidade e às necessidades educacionais especiais que os alunos possam apresentar deve ser o foco do projeto escolar e não uma preocupação dos professores isolados, pois um dos fatores de sucesso Os processos de mudança rumo à inclusão é que é amplamente debatido e assumido por toda a comunidade educacional.

Uma vez que essa escrita se referirá ao currículo, o ponto de partida será a sua definição e as diferentes discussões e debates que tem gerado, visto que são múltiplas as interpretações. O conceito de currículo e o de meninos e meninas estão intimamente ligados, de modo que o que o professor finalmente desenvolve está relacionado com a definição anterior que ele possui. Este último responde a uma construção histórico-social, pois muda de acordo com as contribuições e concepções outorgadas pela sociedade ao longo do tempo.

Segundo Rodríguez Pascual (2007), a infância pode ser considerada um produto social que possui grande afinidade com o contexto social em que ocorre. É assim que se aponta que nos últimos trinta anos houve uma revolução em nossa compreensão científica de bebês e crianças pequenas: pensávamos que eles eram irracionais, egocêntricos e amorais e seu pensamento e experiência eram considerados concretos, imediato e limitado. Descobriu-se que os bebês não apenas aprendem mais, mas imaginam mais, cuidam e experimentam mais do que jamais pensamos ser possível e são ainda

mais inteligentes, imaginativos, afetuosos e até mesmo conscientes do que os adultos. Esta afirmação torna explícito todo o potencial que as crianças têm nos primeiros anos de vida, e a mudança que ocorreu nesta concepção.

Podemos perceber como políticas em prol da integração e da diversidade têm sido realizadas e declaradas, mas muitas vezes não se faz a relação com os diferentes elementos que compõem o currículo, restringindo a integração para atender uma criança com necessidades educacionais especiais como um caso isolado.

O aluno não é um recipiente vazio ou um ser passivo e o educador ou professor não se deve limitar a encher os alunos de conteúdo sem considerar os seus conhecimentos prévios. Um escopo que poderia ser feito para a citação acima é que o professor não é um especialista, pois também é um aprendiz permanente como Freire (2005) apontou ao afirmar que quando os educadores acreditam que seu conhecimento deve ser depositado nos alunos, a educação se transforma em banco e em um instrumento de opressão:

Não há mais um educador do aprendiz ou aprendiz do educador, mas um educador-educador junto com o aprendiz-educador. Desse modo, não é só o educador que educa, mas aquele que, ao educar, também é educado em diálogo com o educando, que, sendo educado, também educa. (p. 94)

É necessário que cada educador reflita sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e como é sua relação com o aluno ou menino e menina que educa. Revise e redesenhe seu projeto educacional, seus fundamentos, objetivos e, principalmente, o conceito de menino e menina que você tem, de ensinar e aprender para depois desenhar e desenvolver cada um dos Contextos de aprendizagem.

Na mesma linha do anterior, os contextos de Aprendizagem referem-se a tudo o que intervém no processo educativo e que incide sobre o que é essencial para se considerar uma pedagogia para crianças pré-escolares deste século deve ser desafiadora, inovadora, relevante e válida na diversidade de modalidades e com ênfase curricular (UNESCO, 2007). É assim que intervém o planejamento, a avaliação, a organização do tempo, do espaço e o trabalho com a comunidade educativa.

No início da Educação Infantil, o princípio da singularidade foi apontado como relevante, o que os precursores da educação infantil, como o pedagogo Fröebel, denominaram: individualidade. Hoje no referencial curricular Bases Curriculares da Educação Infantil é apontado como uma singularidade, observando que:

Cada menina e cada menino, independentemente da sua fase de vida e nível de desenvolvimento, é um ser único com características, necessidades, interesses e potencialidades que devem ser conhecidos, respeitados e considerados de forma

eficaz em todas as situações de aprendizagem. Da mesma forma, deve-se levar em consideração que a singularidade implica que cada criança aprenda com seus próprios estilos e ritmos de aprendizagem. (MINEDUC, 2001, p.87)

Para muitas pessoas, o abuso mais notável é o psicológico, porém, o respeito e o carinho não são evidentes quando não há resposta às necessidades de cada um dos filhos. No jardim de infância, vemos como os bebês são colocados na cama, alimentados e trocados ao mesmo tempo, o que é obviamente desrespeitoso.

Respeitar a singularidade dentro de um grupo de meninos e meninas não é tão simples e geralmente é mais confortável para o adulto realizar atividades em grupo e, pior ainda, coletivas. É assim que desde a chegada, o acolhimento, o lanche, o banho, a sesta e obviamente as experiências de aprendizagem são realizadas por todos ao mesmo tempo e da mesma forma.

Sabemos que educar na diversidade não significa desenvolver adaptações curriculares para “crianças especiais”, hoje devemos falar de um currículo flexível em que todos os meninos e meninas tenham lugar. Como diz Zabalza (2008):

Crianças-ambiente, crianças de carne e osso, portanto diversas e não idênticas, acessam a escola infantil. As vivências-atividades devem partir das necessidades das crianças, dando atenção especial às motivações infantis que hoje são as mais empobrecidas e marginalizadas na família e no contexto social, comunicação, socialização, movimento, exploração, autonomia., Fantasia, aventura, construção. (p.76)

O autor corrobora o que foi dito ao apontar que o crescimento infantil é um processo global e interconectado, não ocorre de forma homogênea ou automática. Assim, o educador de hoje não deve se basear no que os meninos e as meninas fazem em certas idades como se dizia anos atrás, pois foi mostrado como cada pessoa é diferente segundo suas experiências de vida e oportunidades de aprendizagem. Por isso é necessário intervir em processos que avancem de forma equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um momento importante na vida das crianças porque é quando elas aprendem pela primeira vez como interagir com outras pessoas, incluindo colegas, professores e pais, e também começam a desenvolver interesses que permanecerão com elas por toda a vida. É um momento em que as crianças aprendem habilidades sociais e emocionais críticas e uma parceria é formada entre a criança, seus pais e o professor. Quando isso é feito com sucesso, estabelece as bases para que continue durante toda a educação da criança.

A importância da educação na infância é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, pois é nesta fase da vida que se lançam os alicerces para o desenvolvimento futuro da pessoa.

Quando falamos em educação, não nos referimos apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos. O termo educação também inclui a parte não cognitiva, aquela que se refere à formação da criança em valores. Todas as informações que coletamos nos primeiros anos de vida nos ajudam a funcionar no mundo e a nos desenvolver plenamente como pessoas. É por isso que a educação infantil é tão importante.

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, FA e RAMEY, CT. **Educação infantil: jovens adultos resultados do projeto abecedarian**. Applied Developmental Science. 2002.
- COMARCK, M. **Estratégias de aprendizagem e ensino na educação de crianças menores de 6 anos**. Revista Acción Pedagógica. 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. México: Editores Siglo XXI. 2005.
- HECKMAN, JJ. **Importância do desenvolvimento da primeira infância: investindo na primeira infância**. Enciclopédia do Desenvolvimento na Primeira Infância. EUA: Universidade de Chicago. 2004.
- MINEDUC. **Bases Curriculares da Educação Infantil do Ministério da Educação**. Santiago de Chile: Unidade de Currículo e Avaliação. Disponível em: http://portales.mineduc.cl/usuarios/conivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf . Acesso em 03 out.2025.
- MUSTARD, F. **Investir nos primeiros anos: fechando a lacuna entre o que sabemos e fazemos**. Disponível em: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/40/33.%20Invertiendo%20en%20los%20Primeros%20A%C3%B1os.pdf>. Acesso em 03 out.2025.
- NORRIE, M. e MUSTARD, F. **O estudo dos primeiros anos. Três anos depois**. Disponível em <http://www.peeearlyyears.com/pdf/Research/Early%20Years/The%20Early%20Years%20Study.pdf>. Acesso em 03 out.2025.
- UNICEF. **Os primeiros anos**. Disponível em <https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>. Acesso em: 03 out.2025.
- VYGOTSKY, LS. **O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Barcelona: Criticism. 2009.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. México: Críticas. 1983.
- ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil**. Madrid: Narcea. 2008.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

THE INFLUENCE OF SCHOOL CULTURE ON THE FORMATION OF CHILDREN'S IDENTITY



SUELI DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em História pela Faculdade UNICV (ano de conclusão 2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque São Carlos e Professor de Educação Básica Matemática – na EE Deputado José Storópoli

RESUMO

A escola, enquanto espaço social e cultural, exerce papel fundamental na formação da identidade das crianças. É nesse ambiente que valores, crenças, saberes e práticas culturais se entrelaçam, contribuindo para a construção das representações de si e do outro. A cultura escolar, composta por rotinas, normas, relações e linguagens próprias, influencia diretamente a maneira como as crianças percebem o mundo e constroem suas identidades pessoais e coletivas. Este artigo busca analisar de que forma a cultura escolar se manifesta no cotidiano das instituições de ensino e como suas práticas pedagógicas impactam o desenvolvimento identitário das crianças. A reflexão fundamenta-se em autores como Bourdieu, Forquin, Hall, Arroyo e Candau, que abordam as dimensões culturais e sociais do processo educativo. Assim, compreender a influência da cultura escolar significa reconhecer a escola como espaço de produção simbólica, de diversidade e de disputa de significados, onde se aprende não apenas conteúdos, mas modos de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Cultura escolar; Identidade infantil; Educação; Diversidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

School, as a social and cultural space, plays a fundamental role in shaping children's identities. It is in this environment that values, beliefs, knowledge, and cultural practices intertwine, contributing to the construction of representations of oneself and others. School culture, composed of routines, norms, relationships, and languages, directly influences the way children perceive the world and construct their personal and collective identities. This article seeks to analyze how school culture manifests itself in the daily life of educational institutions and how their pedagogical practices impact children's identity development. The reflection is based on authors such as Bourdieu, Forquin, Hall, Arroyo, and Candau, who address the cultural and social dimensions of the educational process. Thus, understanding the influence of school culture means recognizing the school as a space of symbolic production, diversity, and dispute of meanings, where one learns not only content but also ways of being and existing in the world.

Keywords: School culture; Children's identity; Education; Diversity; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, no qual se constroem práticas, saberes e valores que ultrapassam a dimensão do ensino formal. Mais do que um local destinado à transmissão de conteúdos, ela constitui um ambiente de convivência, de trocas culturais e de formação identitária. A cultura escolar, compreendida como o conjunto de normas, rituais, linguagens, símbolos e comportamentos que caracterizam o cotidiano das instituições de ensino, exerce uma influência significativa na maneira como as crianças percebem o mundo, constroem suas referências e desenvolvem suas identidades. Desde cedo, o sujeito é inserido em uma rede de significados que orienta suas ações, define papéis e influencia a forma como se reconhece e é reconhecido socialmente.

Autores como Pierre Bourdieu (1998) e Bernard Charlot (2000) destacam que a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo onde se reproduzem e se transformam estruturas culturais e sociais. Nesse ambiente, as experiências vividas pelas crianças contribuem para a internalização de valores e de comportamentos que moldam sua visão de mundo. A cultura escolar, portanto, funciona como um mediador entre o indivíduo e a sociedade, ao mesmo tempo em que reflete as contradições e tensões presentes no contexto social. As práticas escolares, as interações entre professores e alunos, as rotinas institucionais e os discursos pedagógicos são elementos que, de forma direta ou indireta, influenciam a constituição das identidades infantis.

A identidade, conforme Stuart Hall (2006), é um processo dinâmico e em constante transformação, resultado das relações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida. Ela não é algo fixo, mas se constrói a partir das experiências e das interações simbólicas. Nesse sentido, compreender a formação da identidade das crianças implica reconhecer a relevância das práticas educativas, das interações cotidianas e das experiências simbólicas que permeiam o ambiente escolar. Candau (2011) enfatiza que a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das diferenças são aspectos essenciais para uma educação comprometida com a inclusão e com o respeito às múltiplas formas de ser e existir.

Este estudo tem como propósito analisar a influência da cultura escolar na formação da identidade das crianças, considerando como as práticas pedagógicas, os discursos institucionais e as relações construídas no cotidiano escolar participam desse processo. A relevância dessa reflexão está no reconhecimento de que a escola desempenha papel fundamental na constituição de sujeitos críticos e autônomos, sendo responsável por criar espaços de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a empatia e o reconhecimento da diversidade. A infância, como fase de intensas descobertas e construção de significados, é profundamente marcada pelas experiências vivenciadas na escola, que contribuem para a consolidação de identidades individuais e coletivas.

Dessa forma, refletir sobre a influência da cultura escolar na formação identitária das crianças é compreender a escola como um território simbólico de produção de sentidos, de reprodução e de transformação cultural. O desafio que se impõe aos educadores é o de repensar práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito às diferenças, de modo que a escola seja um espaço onde todas as identidades possam ser reconhecidas, valorizadas e expressas livremente.

A CULTURA ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES NA FORMAÇÃO INFANTIL

A cultura escolar é um conceito complexo e multifacetado, que abrange o conjunto de valores, práticas, saberes, normas, discursos e símbolos compartilhados no cotidiano das instituições educativas. De acordo com Forquin (1993), a escola é um espaço de socialização cultural que organiza, seleciona e legitima determinados saberes, atuando como mediadora entre a cultura social e a cultura escolarizada. Nessa perspectiva, compreender a cultura escolar implica reconhecer que ela não se limita a currículos e conteúdos, mas se expressa também nas relações, nos tempos, nos espaços e nas formas de convívio que estruturam o cotidiano educativo.

Quando se trata da Educação Infantil, a cultura escolar assume dimensões ainda mais significativas, pois é nesse período que a criança amplia suas formas de relação com o mundo, internalizando valores, hábitos e modos de ser que dialogam com sua formação identitária. Arroyo (2011) destaca que a escola é uma instituição formadora de sujeitos e, portanto, deve ser compreendida como espaço de produção de identidades, onde se constroem pertencimentos e diferenças. Assim, as práticas pedagógicas, as normas de comportamento e os discursos que circulam na escola contribuem para a constituição das representações que as crianças fazem de si mesmas e dos outros.

Para Pierre Bourdieu (1998), a escola é uma das principais instâncias de reprodução cultural e simbólica da sociedade, atuando na transmissão de um habitus que molda disposições e comportamentos. O conceito de habitus é essencial para entender como as crianças, ao adentrarem o espaço escolar, entram em contato com um conjunto de práticas, linguagens e expectativas que passam a internalizar. O modo de falar, de se portar, de desenhar, de brincar ou de se relacionar com o saber não são neutros, mas refletem uma herança cultural que a escola, muitas vezes, naturaliza.

Nessa mesma linha, Stuart Hall (2006) aponta que a identidade não é algo fixo ou essencial, mas um processo em constante construção, marcado por relações de poder, discursos e representações. A escola, como um dos principais espaços de socialização, torna-se um cenário privilegiado para a formação dessas identidades. É nas interações entre crianças, professores e demais sujeitos escolares que as crianças aprendem a se perceber como parte de um grupo, a reconhecer diferenças e a posicionar-se no mundo.

A cultura escolar, portanto, não é apenas um pano de fundo da vida escolar, mas um agente ativo de formação identitária. Os discursos pedagógicos, os materiais didáticos, as músicas escolhidas, as histórias contadas, os cartazes nas paredes e até as regras de convivência revelam concepções sobre infância, gênero, classe social e etnia. Candau (2012) afirma que a escola é um território cultural no qual se cruzam múltiplas identidades e diversidades, e que reconhecer essa pluralidade é condição para uma educação democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a formação da identidade infantil na escola está diretamente relacionada à forma como as práticas pedagógicas acolhem ou silenci-am as vozes das crianças. Abramowicz (2011) enfatiza que a criança é produtora de cultura e não apenas receptora; ela reelabora os significados do mundo adulto, apropriando-se deles à sua maneira. Quando a escola reconhece esse protagonismo infantil, contribui para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Por outro lado, quando a cultura escolar se pauta em modelos rígidos de comportamento e aprendizagem, acaba reforçando desigualdades e negando as identidades múltiplas das crianças. Giroux (1997) chama atenção para o papel da pedagogia crítica como ferramenta de resistência frente às formas de dominação simbólica presentes nas instituições escolares. Ele defende que o trabalho docente deve possibilitar que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar o mundo.

Assim, refletir sobre a cultura escolar na Educação Infantil significa compreender como o conjunto de práticas, valores e representações produzidos nesse espaço afeta diretamente a maneira como as crianças constroem suas identidades. A escola, ao oferecer experiências, narrativas e interações, torna-se um espaço de mediação cultural, onde se formam as primeiras noções de pertencimento, diferença, autonomia e respeito.

Sarmiento (2004) reforça que as crianças são sujeitos sociais plenos, capazes de interpretar e produzir cultura, e que a escola deve reconhecer essa competência simbólica. Quando as práticas pedagógicas se abrem ao diálogo, à escuta e à valorização das expressões infantis, contribuem para que as crianças construam uma identidade positiva, baseada na confiança, na cooperação e no respeito mútuo.

Portanto, a cultura escolar na Educação Infantil deve ser compreendida não como um conjunto de normas impostas, mas como um campo de relações e significações em disputa. Reconhecer e problematizar essa cultura é um passo essencial para construir práticas educativas que promovam a inclusão, a diversidade e a formação integral da criança.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS

A escola é um dos primeiros contextos sociais em que a criança vivencia experiências coletivas fora do núcleo familiar. Nesse ambiente, aprende a negociar regras, partilhar espaços e lidar com diferenças, elementos fundamentais para a construção de sua identidade e de seu sentimento de pertencimento. De acordo com José Gimeno Sacristán (2002), a escola é um “microcosmo social” onde se refletem e se reproduzem as dinâmicas da sociedade mais ampla, mas também um lugar onde é possível transformá-las.

O sentimento de pertencimento à escola é uma das dimensões mais potentes na formação identitária da criança. Forquin (1993) afirma que a cultura escolar, ao selecionar saberes e comportamentos considerados legítimos, estabelece fronteiras simbólicas que podem incluir ou excluir determinados modos de ser e de agir. Assim, as práticas de acolhimento, as interações cotidianas, as rotinas e os discursos presentes na Educação Infantil tornam-se mediadores entre a criança e o mundo, influenciando o modo como ela se reconhece como parte da coletividade.

Em uma perspectiva sociológica, Bourdieu (1998) destaca que a escola opera como um espaço de legitimação cultural. O capital simbólico valorizado pela instituição escolar — linguagem, gestos, posturas, modos de vestir e até preferências estéticas — molda as expectativas e as possibilidades de reconhecimento social. Na Educação Infantil, essa influência é ainda mais sensível, pois o processo de socialização escolar se confunde com o desenvolvimento das primeiras noções de identidade e diferença.

Segundo Stuart Hall (2006), a identidade é um processo relacional, produzido na interação com o outro e nas formas de representação social. A criança se constitui na relação com seus pares, com os professores e com os discursos que circulam na escola. O modo como o ambiente escolar reconhece ou invisibiliza determinadas culturas, corpos e histórias repercute diretamente no modo como as crianças se percebem. Quando a diversidade é acolhida como valor, a escola se transforma em um espaço de pertencimento; quando, ao contrário, a diferença é vista como desvio, instala-se a exclusão simbólica.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem um papel central nesse processo, pois é nela que se consolidam as primeiras experiências de socialização institucional. Arroyo (2011) enfatiza que o cotidiano da escola é formador por si só: os gestos, as rotinas e as relações são constituintes do currículo vivido. Assim, o pertencimento não se constrói apenas nas grandes atividades planejadas, mas também nos pequenos gestos cotidianos — o modo como o professor acolhe uma fala, valoriza uma brincadeira ou permite que a criança participe das decisões sobre o espaço e o tempo da sala.

Nesse ponto, a perspectiva da pedagogia da escuta, defendida por Abramowicz, Oliveira e Cruz (2009), torna-se fundamental. Ouvir as crianças, reconhecer suas linguagens e dar visibilidade às suas formas de expressão são práticas que contribuem para o fortalecimento de identidades

positivas e democráticas. A escuta, mais do que um método, é uma postura ética e política que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas da própria aprendizagem.

Além disso, a escola é um espaço em que se cruzam múltiplas dimensões culturais: de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais e territoriais. Candau (2012) propõe o conceito de educação intercultural, que se sustenta no diálogo entre as diferenças e na valorização da pluralidade. Essa abordagem é especialmente relevante na Educação Infantil, onde o trabalho com a diversidade precisa ir além das datas comemorativas ou de representações folclóricas, tornando-se uma prática cotidiana de reconhecimento e respeito.

A construção de identidades na infância também é atravessada pela forma como a escola organiza o tempo e o espaço. Sarmento (2004) defende que as instituições de Educação Infantil devem oferecer tempos flexíveis e espaços abertos que respeitem o ritmo e a curiosidade das crianças. Quando o espaço é rigidamente controlado — filas, horários inflexíveis, padronização das atividades —, tende-se a limitar a autonomia e a espontaneidade, elementos fundamentais da identidade infantil. Em contrapartida, ambientes que favorecem a exploração, a brincadeira e o diálogo estimulam a construção de subjetividades mais seguras e criativas.

O conceito de pedagogia crítica, trazido por Henry Giroux (1997), amplia essa discussão ao entender a escola como um campo de luta cultural. Para o autor, o currículo é um texto político que transmite visões de mundo e valores sociais. Portanto, o papel do educador é promover práticas pedagógicas que problematizem o que é naturalizado, possibilitando que as crianças questionem, reflitam e reconstruam significados. Na Educação Infantil, isso significa criar experiências que deem lugar à voz da criança, promovendo o diálogo, a reflexão e a expressão simbólica.

É nesse entrecruzamento de práticas, discursos e relações que a escola se constitui como espaço de produção de identidades e pertencimentos. As crianças, ao participarem da rotina, das brincadeiras e das interações, vão se reconhecendo como membros de um grupo social, aprendendo o valor da convivência e da solidariedade. Quando a instituição escolar se compromete com uma pedagogia inclusiva e humanizadora, contribui para a formação de sujeitos que se percebem não apenas como alunos, mas como cidadãos de direitos.

Portanto, compreender a escola como espaço de produção de identidades é reconhecer sua potência transformadora. Mais do que transmitir conteúdos, ela forma pessoas. Mais do que reproduzir valores, ela pode produzir novas formas de convivência e de olhar para o outro. A construção da identidade infantil é, assim, um processo que se tece no cotidiano escolar, entre o brincar, o aprender, o conviver e o ser reconhecido.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A formação da identidade infantil na escola é fortemente atravessada pelas práticas pedagógicas e pelas relações sociais que se estabelecem no cotidiano educativo. A maneira como o

professor organiza os tempos, os espaços e as interações, bem como o modo como reconhece e valoriza as expressões infantis, impacta diretamente na forma como as crianças se percebem e se relacionam com o mundo. A escola, nesse sentido, não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço de construção simbólica e afetiva, em que se forjam as bases da subjetividade.

Segundo Philippe Perrenoud (2000), as práticas pedagógicas expressam uma cultura profissional e institucional. Elas não se limitam às intenções explícitas do currículo, mas incluem os gestos, as rotinas e os valores que permeiam o dia a dia escolar. O que o autor chama de currículo oculto — isto é, o conjunto de aprendizagens não declaradas, mas incorporadas pela vivência —, exerce uma influência profunda sobre a formação das crianças. Na Educação Infantil, esse currículo oculto manifesta-se na maneira como o adulto se comunica, organiza o espaço, regula o comportamento ou distribui o tempo das atividades.

De forma complementar, Forquin (1993) sustenta que a escola, ao construir uma cultura própria, faz escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. Essas escolhas são, inevitavelmente, sociais e políticas, refletindo determinados valores, concepções de infância e expectativas sobre o papel da criança na sociedade. Assim, quando o professor valoriza a autonomia, a curiosidade e o diálogo, contribui para a formação de identidades abertas e participativas; mas, quando privilegia o controle e a padronização, pode reforçar identidades passivas e dependentes.

As relações sociais que se estabelecem entre professor e criança, e entre as próprias crianças, são igualmente determinantes. Lev Vygotsky (1998) já destacava que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais, sendo a linguagem o principal instrumento de construção do pensamento e da identidade. O modo como a escola organiza essas interações define, portanto, os limites e as possibilidades de expressão da criança. Espaços que estimulam a escuta, a cooperação e a negociação favorecem o desenvolvimento da autonomia e do senso de pertencimento.

Para Henry Giroux (1997), as práticas pedagógicas são atos políticos, pois envolvem escolhas sobre o que é valorizado e o que é silenciado. O professor, ao exercer sua função mediadora, atua também como um agente cultural que interpreta, traduz e recria significados. Por isso, uma pedagogia crítica deve ser sensível às vozes infantis, reconhecendo-as como portadoras de saberes e de histórias. Essa postura rompe com a visão adultocêntrica da infância e desloca a criança de uma posição de passividade para o centro do processo educativo.

Na mesma perspectiva, Candau (2012) argumenta que as práticas pedagógicas devem promover uma educação intercultural, voltada para o diálogo entre diferentes culturas e experiências. Na Educação Infantil, isso significa acolher as diversidades étnico-raciais, linguísticas, de gênero e socioeconômicas presentes no grupo, valorizando o repertório cultural de cada criança. Quando a escola reconhece essas diferenças como fonte de aprendizado e riqueza simbólica, fortalece o sentimento de identidade e pertencimento coletivo.

O papel do professor é, portanto, central na mediação entre cultura escolar e formação identitária. Ele atua como organizador das experiências e garantidor do direito das crianças à escuta

e à participação. Abramowicz (2011) defende que o educador precisa enxergar as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, capazes de interpretar e transformar o mundo à sua volta. Isso exige uma prática pedagógica que vá além do ensino de conteúdos, assumindo uma postura ética, reflexiva e inclusiva.

A dimensão ética da docência, conforme destaca Miguel Arroyo (2011), está em reconhecer a dignidade das infâncias. As práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que transmitem conhecimentos, ensinam modos de estar no mundo, de respeitar o outro e de lidar com a diversidade. Cada gesto de cuidado, cada escuta atenta e cada oportunidade de expressão concedida à criança se convertem em experiências formadoras de identidade. A ética do cuidado e da responsabilidade, nesse sentido, é constitutiva da cultura escolar.

Além disso, o ambiente físico e simbólico da escola contribui significativamente para a formação da identidade. Sarmiento (2004) propõe que o espaço escolar seja entendido como “terceiro educador”, à semelhança da pedagogia italiana de Reggio Emilia, que valoriza o ambiente como elemento comunicativo. Paredes com produções das crianças, cantos de brincadeira organizados de forma democrática, murais que retratam o cotidiano e espaços externos acessíveis comunicam às crianças que elas são importantes, competentes e reconhecidas.

Por outro lado, ambientes austeros, pouco estimulantes e excessivamente controlados produzem o efeito contrário: limitam a expressão e inibem a construção de uma identidade segura. A forma como a escola materializa o valor que atribui à infância está presente nos detalhes — nas cores, nos móveis, na disposição dos brinquedos e na liberdade de movimento. Tais elementos, embora pareçam periféricos, constituem o cenário simbólico em que a criança se reconhece e se afirma.

Outro aspecto fundamental é o diálogo com as famílias e com a comunidade, que amplia as fronteiras da cultura escolar. Paulo Freire (1996) já afirmava que a educação é um ato de amor e de coragem, comprometido com a libertação do ser humano. Quando a escola se abre para escutar as famílias e integrar suas histórias e saberes, aproxima o cotidiano escolar da realidade social das crianças. Esse movimento fortalece as identidades e permite que as diferenças sejam vividas com respeito e solidariedade.

Em síntese, as práticas pedagógicas e as relações sociais na Educação Infantil constituem-se como dimensões estruturantes da formação identitária. A criança aprende a ser no encontro com o outro, na convivência, na brincadeira, na linguagem e na afetividade. A cultura escolar, nesse processo, não é apenas um conjunto de regras e rotinas, mas um campo de experiências compartilhadas onde se constroem sentidos de si e do mundo.

Reconhecer a influência das práticas pedagógicas na constituição das identidades infantis implica também repensar a função social da escola. Mais do que preparar para etapas futuras, a Educação Infantil é, por si só, um espaço de vida e de formação. É onde se aprende a conviver, a respeitar, a criar e a sonhar — elementos que constituem a base da cidadania e da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a cultura escolar exerce um papel decisivo na formação da identidade das crianças, especialmente na etapa da Educação Infantil, em que as experiências vividas na escola são constitutivas da subjetividade, do pertencimento e da visão de mundo. A escola, enquanto espaço social, é permeada por valores, discursos e práticas que, de forma intencional ou não, produzem modos de ser e de estar no mundo.

Ao longo do desenvolvimento teórico, evidenciou-se que a cultura escolar não se limita à dimensão formal do currículo, mas abrange o conjunto de relações simbólicas, afetivas e sociais que compõem o cotidiano educativo. Inspirados em Forquin (1993) e Bourdieu (1998), compreende-se que a escola é uma instância de mediação cultural, na qual determinados saberes e comportamentos são legitimados, enquanto outros são invisibilizados. Essa seletividade cultural é um elemento central na constituição das identidades, pois define o que é valorizado e o que é silenciado no ambiente escolar.

Autores como Stuart Hall (2006) e Giroux (1997) contribuíram para ampliar o olhar sobre a identidade como um processo relacional e histórico, permanentemente construído nas interações e nas práticas discursivas. A escola, nesse contexto, é um território de disputa simbólica e política, onde se produzem representações de infância, de gênero, de etnia e de classe social. A pedagogia crítica defendida por Giroux propõe que o educador reconheça essa dimensão política da prática docente, tornando a escola um espaço de resistência e de emancipação cultural.

A reflexão de Candau (2012) e Arroyo (2011) reforça a necessidade de repensar a escola como espaço de pluralidade, onde as identidades múltiplas das crianças possam emergir e ser valorizadas. A Educação Infantil, ao trabalhar com diferentes expressões, linguagens e culturas, deve promover uma pedagogia da diversidade, comprometida com o respeito e a valorização das diferenças. Essa postura ética é fundamental para a construção de identidades seguras, autônomas e solidárias.

Ao mesmo tempo, Abramowicz (2011) e Sarmiento (2004) lembram que as crianças são sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Essa visão desloca a infância de um lugar de passividade para o de protagonismo e autoria, reconhecendo o valor das suas experiências, saberes e expressões. Escutar as crianças, considerar suas falas e permitir que participem das decisões sobre o cotidiano escolar são práticas que favorecem o sentimento de pertencimento e fortalecem a construção da identidade.

As práticas pedagógicas, como vimos, não são neutras. Elas comunicam valores, visões de mundo e expectativas sociais. O modo como o professor organiza o tempo, o espaço, as brincadeiras e as relações traduzem a cultura escolar que a instituição deseja construir. Nessa perspectiva, o papel docente é essencial: ele atua como mediador cultural e ético, responsável por criar um ambiente de acolhimento, diálogo e respeito.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, não deve ser reduzida a uma preparação para o Ensino Fundamental, mas reconhecida como espaço formativo pleno, em

que se aprende a conviver, a respeitar, a participar e a ser. A identidade infantil se constrói nas experiências compartilhadas — na roda de conversa, na hora da história, no brincar coletivo, no cuidado mútuo. Cada gesto de escuta e de reconhecimento contribui para que a criança se perceba como sujeito digno, capaz e pertencente a uma comunidade.

Portanto, é urgente que a escola e seus profissionais reflitam criticamente sobre a cultura escolar que constroem. É preciso questionar quais práticas favorecem a autonomia e o protagonismo das crianças e quais, ao contrário, reforçam desigualdades e estereótipos. A escola tem potencial para ser um espaço de libertação e de construção coletiva de sentidos, desde que assuma sua dimensão ética, política e cultural.

Como proposição, destaca-se a importância de investir em formações docentes continuadas que abordem temas como diversidade cultural, equidade, direitos humanos e escuta sensível. A valorização da experiência infantil, o diálogo com as famílias e a construção de ambientes inclusivos são caminhos possíveis para uma escola que realmente reconheça a criança em sua totalidade.

Por fim, reafirma-se que a cultura escolar é, simultaneamente, um reflexo e um instrumento de transformação social. Ao compreender e ressignificar essa cultura, os educadores podem contribuir para a formação de identidades mais livres, conscientes e solidárias. A escola, nesse horizonte, torna-se um espaço de produção de vida, de vínculos e de humanidade — onde cada criança possa, de fato, ser e pertencer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Marilena (org.). **Criança: sujeito e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Pela educação com infância**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 53–73.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: entre o reconhecimento e a desconstrução da diferença**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e transformação social**. São Paulo: Cortez, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância no contexto da modernidade: ensaio sociológico**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O BRINCAR NOS CANTOS DIVERSIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULANDO APRENDIZADO, SOCIALIZAÇÃO E CRIATIVIDADE



PLAY IN DIVERSE PLAY AREAS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STIMULATING LEARNING, SOCIALIZATION, AND CREATIVITY

TACIANA SIMÕES ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013) – Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (2022) – Pós Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2023). Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O brincar nos cantos diversificados constitui uma estratégia pedagógica essencial na Educação Infantil, oferecendo diferentes espaços temáticos onde a criança pode explorar, experimentar, socializar e desenvolver múltiplas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Este artigo tem como objetivo analisar os benefícios dessa prática, destacando como os cantos de faz de conta, leitura, construção, artes, ciência e movimento contribuem para a aprendizagem significativa e para a formação integral do aluno. Além disso, discute-se o papel do professor na organização, mediação e estímulo às atividades, bem como a importância de ambientes ricos em recursos que favoreçam a autonomia, a criatividade e a interação entre pares.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cantos Diversificados; Brincadeira; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

Playing in diverse play areas is an essential pedagogical strategy in Early Childhood Education, offering different thematic spaces where children can explore, experiment, socialize, and develop multiple cognitive, social, emotional, and motor skills. This article aims to analyze the benefits of this practice, highlighting how play areas, reading areas, construction areas, arts, science areas, and movement areas contribute to meaningful learning and the holistic development of the student. Furthermore, it discusses the teacher's role in organizing, mediating, and stimulating activities, as well as the importance of resource-rich environments that foster autonomy, creativity, and peer interaction.

Keywords: Early Childhood Education; Diverse Play Areas; Play; Learning; Child Development; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa formal da escolarização e tem como foco o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, linguísticos e motores. Nesse contexto, o brincar assume papel central, sendo reconhecido como um direito da criança e um instrumento pedagógico essencial. Entre as estratégias que valorizam a ludicidade, destaca-se o brincar nos cantos diversificados, que consiste em organizar a sala de aula em diferentes espaços temáticos, nos quais a criança pode vivenciar experiências variadas, explorar interesses individuais, desenvolver habilidades específicas e interagir com colegas.

Cada canto é planejado de forma a oferecer atividades que promovam aprendizagens diferentes: o canto do faz de conta possibilita dramatizações e representação simbólica; o canto da leitura estimula linguagem, vocabulário e imaginação; o canto de construção favorece raciocínio lógico, criatividade e coordenação motora; o canto das artes permite expressão simbólica, criatividade e percepção estética; e o canto da ciência e experimentação promove investigação, observação e curiosidade científica. Além disso, cantos voltados para movimento e expressão corporal contribuem para o desenvolvimento motor e o equilíbrio emocional.

O papel do professor na organização e mediação dos cantos diversificados é fundamental. Ele deve planejar os espaços de forma estratégica, disponibilizar materiais adequados, orientar atividades, estimular a cooperação e garantir que todas as crianças participem de maneira ativa e significativa. A mediação pedagógica promove aprendizagens integradas, reforça a autonomia, estimula a socialização e contribui para o desenvolvimento integral da criança, consolidando os cantos diversificados como prática essencial na Educação Infantil.

Este artigo propõe-se a discutir a importância do brincar nos cantos diversificados, analisando seus impactos no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, bem como a atuação do professor e a criação de ambientes pedagógicos ricos, inclusivos e estimulantes.

DESENVOLVIMENTO

O brincar nos cantos diversificados na Educação Infantil constitui uma estratégia pedagógica capaz de potencializar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas e experiências ricas. Cada canto, estruturado de forma temática e organizado com materiais adequados, proporciona à criança oportunidades de explorar interesses individuais, desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, além de estimular a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal.

No aspecto cognitivo, os cantos diversificados permitem que a criança vivencie situações que exigem raciocínio, observação, resolução de problemas e tomada de decisão. O canto de construção, por exemplo, proporciona desafios relacionados a montagem de blocos, organização de peças e planejamento de projetos, desenvolvendo pensamento lógico, percepção espacial, coordenação motora fina e criatividade.

O canto da leitura e da linguagem estimula vocabulário, compreensão textual, interpretação, imaginação e expressão oral, promovendo competências essenciais para a alfabetização e para o desenvolvimento comunicativo.

No âmbito social, os cantos diversificados favorecem a interação entre pares, o compartilhamento de ideias, a negociação e a cooperação. As crianças aprendem a trabalhar em grupo, dividir materiais, respeitar turnos e compreender diferentes perspectivas. O canto do faz de conta, por exemplo, incentiva dramatizações coletivas em que cada criança assume papéis, negocia regras e cria narrativas conjuntas, fortalecendo empatia, habilidades de comunicação, respeito às diferenças e senso de responsabilidade. Esses momentos de socialização são fundamentais para o desenvolvimento de competências socioemocionais que terão impacto direto na vida escolar e comunitária.

Em termos emocionais, os cantos diversificados proporcionam segurança para que a criança experimente sentimentos, emoções e situações diversas de forma simbólica. O espaço lúdico possibilita expressão de alegria, frustração, curiosidade e criatividade, permitindo que a criança aprenda a lidar com suas emoções e as dos colegas. Ao vivenciar situações de sucesso, resolução de problemas e colaboração, a autoestima, a autoconfiança e a resiliência são fortalecidas, preparando a criança para enfrentar desafios com segurança e autonomia.

O aspecto criativo também é amplamente estimulado por meio dos cantos diversificados. Cada canto oferece materiais, recursos e possibilidades que incentivam a imaginação, a invenção de histórias, a experimentação de diferentes formas de expressão e a elaboração de soluções originais para desafios propostos. A liberdade de explorar diferentes cantos, alternar atividades e inventar narrativas próprias reforça o protagonismo infantil, permitindo que a criança se torne agente ativo de seu aprendizado e desenvolvimento.

Além disso, o brincar nos cantos diversificados contribui para a integração interdisciplinar das aprendizagens. Ao explorar diferentes cantos, a criança vivencia experiências que articulam

conteúdos de matemática, ciências, artes, música, linguagem e movimento corporal de maneira contextualizada.

A prática estimula a compreensão de conceitos, a criação de relações entre diferentes áreas do conhecimento e a aplicação prática das habilidades desenvolvidas, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

O professor exerce papel estratégico na implementação e mediação dos cantos diversificados. Ele organiza o espaço, planeja atividades, propõe desafios, disponibiliza materiais adequados, observa as interações, intervém quando necessário e estimula a participação de todos. A mediação pedagógica permite que a brincadeira não se limite à diversão, mas se transforme em experiência educativa que promove aprendizado, socialização, criatividade e desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, o brincar nos cantos diversificados é uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, capaz de articular aprendizagem, socialização, criatividade, autonomia, desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Por meio dessa estratégia, a criança explora interesses individuais e coletivos, vivencia experiências significativas, fortalece competências essenciais e constrói conhecimento de forma ativa, contextualizada e prazerosa, consolidando o brincar como eixo central da formação integral na Educação Infantil.

A organização dos cantos diversificados na Educação Infantil exige planejamento cuidadoso e intencionalidade pedagógica, pois cada espaço deve proporcionar experiências significativas, estimulantes e seguras. Cada canto deve ter objetivos claros, materiais adequados, possibilidades de exploração múltipla e flexível, permitindo que a criança escolha, explore e experimente conforme seus interesses e ritmos individuais. A disposição do ambiente deve favorecer circulação, visibilidade, segurança e acessibilidade, garantindo que todas as crianças possam participar de forma ativa e inclusiva.

O papel do professor é central na mediação dessas experiências. Ele atua como facilitador, observador, orientador e interventor quando necessário, estimulando a participação, o diálogo, a cooperação e a criatividade.

A mediação pedagógica permite que a criança desenvolva autonomia, tomada de decisão, resolução de problemas e habilidades de comunicação, enquanto vivencia experiências cognitivas, sociais e emocionais integradas.

A autonomia infantil é um dos aspectos mais fortalecidos pelo brincar nos cantos diversificados. Ao permitir que a criança escolha o canto em que deseja brincar, os materiais que deseja explorar e a forma de organizar suas atividades, o educador estimula a capacidade de decisão, iniciativa e responsabilidade. A criança aprende a organizar o espaço, compartilhar materiais, planejar ações, resolver conflitos e negociar com colegas, desenvolvendo competências essenciais para a vida escolar e para a convivência social.

Os cantos diversificados também promovem a aprendizagem integrada, pois permitem que a criança articule diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada. Por exemplo, no canto da construção, ela desenvolve habilidades matemáticas e espaciais; no canto das artes, aprimora

percepção estética e expressão simbólica; no canto da leitura, fortalece linguagem e interpretação; e no canto do faz de conta, vivencia experiências sociais, emocionais e culturais. Essa integração contribui para que a aprendizagem seja significativa, prática e ligada à realidade da criança, potencializando o desenvolvimento integral e preparando-a para situações complexas do cotidiano.

Outro ponto importante é a inclusão e valorização da diversidade. A organização dos cantos deve contemplar diferentes habilidades, interesses, ritmos e necessidades das crianças, permitindo que cada uma participe de forma efetiva e se sinta acolhida. Materiais adaptados, desafios diferenciados e mediação sensível possibilitam que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, desenvolvam suas competências e experimentem sucesso, fortalecendo autoestima, confiança e motivação.

Além disso, a alternância entre momentos de exploração livre e atividades direcionadas nos cantos favorece o equilíbrio entre autonomia e orientação pedagógica. Enquanto a exploração livre promove criatividade, iniciativa, protagonismo, as atividades dirigidas permitem que o professor introduza conceitos, estimule aprendizagens específicas e observe o desenvolvimento de cada criança, oferecendo suporte personalizado e intervenções pontuais quando necessário.

Em síntese, a organização dos cantos diversificados, aliada à mediação consciente do professor, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para estimular a autonomia, a aprendizagem integrada, a socialização, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança. Quando planejados e implementados de forma intencional, os cantos diversificados transformam a sala de aula em um ambiente rico, inclusivo e estimulante, no qual o brincar se torna ferramenta central para a construção de conhecimento, habilidades socioemocionais e competências cognitivas essenciais na Educação Infantil.

O brincar nos cantos diversificados na Educação Infantil transcende a função lúdica, atuando como um instrumento pedagógico poderoso capaz de integrar aprendizagens interdisciplinares, estimular a criatividade, promover a expressão cultural e favorecer a inclusão de todos os alunos. Ao organizar a sala em diferentes espaços temáticos, a escola oferece oportunidades para que a criança articule conhecimentos de diferentes áreas, construa significado sobre o mundo, desenvolva habilidades socioemocionais e explore sua imaginação de forma livre e orientada.

No aspecto interdisciplinar, os cantos diversificados permitem que conceitos de diferentes áreas do conhecimento sejam vivenciados simultaneamente. Por exemplo, ao brincar no canto da construção, a criança aplica noções de matemática, como contagem, formas geométricas e medidas, enquanto desenvolve coordenação motora, planejamento e criatividade. No canto da ciência, ela observa fenômenos naturais, experimenta hipóteses e desenvolve curiosidade científica. O canto da leitura e da linguagem permite interpretação, ampliação de vocabulário e produção de narrativas, enquanto os cantos de artes e música incentivam expressão simbólica, percepção estética, imaginação e sensibilidade cultural.

A criatividade é amplamente estimulada nos cantos diversificados, uma vez que cada espaço oferece múltiplas possibilidades de exploração e experimentação. A criança é encorajada a criar

narrativas próprias, inventar personagens, resolver problemas de maneira inovadora, combinar materiais de formas originais e buscar soluções alternativas para desafios propostos. Essa liberdade de expressão fortalece a autonomia, a iniciativa e o protagonismo infantil, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais essenciais, como tomada de decisão, persistência e flexibilidade mental.

A expressão cultural é outro aspecto fundamental do brincar nos cantos diversificados. Ao incluir materiais, histórias, músicas, tradições e referências de diferentes culturas, o educador possibilita que a criança conheça realidades diversas, valorize a pluralidade cultural e compreenda a diversidade como parte da vida em sociedade. As brincadeiras simbólicas permitem vivenciar diferentes papéis sociais e culturais, promovendo respeito às diferenças, empatia e compreensão de valores éticos e sociais. O contato com múltiplas perspectivas culturais desde os primeiros anos contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e sensíveis às realidades do mundo contemporâneo.

A inclusão, por sua vez, é fortalecida pelo planejamento intencional dos cantos diversificados. Ao oferecer materiais adaptados, atividades flexíveis e mediação pedagógica sensível, o professor garante que crianças com diferentes habilidades, ritmos de desenvolvimento e necessidades especiais possam participar de maneira significativa. A diversidade é valorizada, a autoestima é fortalecida e a motivação para aprender é ampliada, criando um ambiente escolar que acolhe e integra todos os alunos.

A mediação pedagógica continua sendo essencial nesse processo. O professor organiza os espaços, orienta atividades, estimula a exploração, observa interações, intervém quando necessário e promove reflexões que ampliam o aprendizado. A articulação entre exploração livre e atividades direcionadas garante que a criança tenha autonomia para experimentar, mas também apoio para consolidar aprendizagens e desenvolver competências específicas.

Em síntese, o brincar nos cantos diversificados funciona como um instrumento pedagógico multifuncional, capaz de integrar aprendizagens interdisciplinares, estimular a criatividade, promover expressão cultural, favorecer a inclusão e fortalecer competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Quando implementados de forma planejada, intencional e mediada pelo professor, os cantos diversificados tornam-se um espaço educativo rico, estimulante e inclusivo, consolidando o brincar como eixo central da Educação Infantil e contribuindo para a formação integral da criança.

O brincar nos cantos diversificados na Educação Infantil representa uma prática pedagógica essencial para promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e culturais. Cada canto da sala de aula oferece oportunidades distintas de aprendizagem e interação, permitindo que a criança explore diferentes habilidades e experiências de forma planejada, significativa e prazerosa.

No aspecto cognitivo, os cantos diversificados estimulam a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a tomada de decisão. Ao organizar materiais, criar cenários e desenvolver atividades simbólicas, a criança aprende a planejar, prever consequências,

comparar alternativas e experimentar soluções, fortalecendo habilidades essenciais para sua vida escolar e cotidiana. O canto de construção, o canto da ciência e o canto da leitura são exemplos de espaços que possibilitam essa articulação de aprendizagens, permitindo que a criança compreenda conceitos de forma prática e contextualizada.

No âmbito social, a interação com os colegas nos cantos diversificados promove cooperação, respeito às diferenças, negociação e empatia. As crianças aprendem a compartilhar materiais, alternar turnos, dialogar e resolver conflitos, fortalecendo vínculos afetivos e habilidades socioemocionais. O canto do faz de conta é particularmente eficaz para desenvolver a compreensão de papéis sociais, regras de convivência e habilidades comunicativas, pois envolve dramatização, negociação de narrativas e construção coletiva de histórias.

Em termos emocionais, os cantos diversificados oferecem espaços seguros para que a criança externalize sentimentos, explore emoções e vivencie situações simbólicas de forma lúdica. Essa prática contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança, da resiliência e da capacidade de lidar com frustrações e desafios. Ao expressar e elaborar experiências emocionais, a criança desenvolve competências que impactam positivamente sua vida escolar e social.

O desenvolvimento motor também é potencializado nos cantos diversificados, especialmente em espaços que estimulam movimento corporal, coordenação, equilíbrio e percepção espacial. Atividades que envolvem manipulação de materiais, dança, jogos simbólicos e experimentação permitem que a criança adquira habilidades físicas de forma integrada ao aprendizado cognitivo e social.

Por fim, os cantos diversificados fortalecem a formação cultural e a valorização da diversidade, permitindo que as crianças conheçam diferentes realidades, tradições e expressões culturais. Essa prática contribui para a formação de cidadãos empáticos, conscientes e críticos, capazes de compreender e respeitar a diversidade do mundo ao seu redor.

Em síntese, o brincar nos cantos diversificados é uma estratégia pedagógica fundamental que articula aprendizagem, socialização, criatividade, desenvolvimento motor e expressão cultural. Ao integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, promove experiências significativas, autonomia e protagonismo, consolidando-se como ferramenta essencial para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar nos cantos diversificados na Educação Infantil é uma prática pedagógica estratégica e essencial para o desenvolvimento integral da criança. Por meio da exploração de diferentes espaços temáticos, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais, motoras e culturais, ao mesmo tempo em que exercita criatividade, autonomia e protagonismo.

O papel do professor é central, pois sua mediação orienta, estimula, organiza os ambientes e garante que todas as crianças participem de maneira significativa. A mediação pedagógica e a disponibilização de materiais variados transformam a brincadeira em instrumento educativo,

integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas.

Em síntese, os cantos diversificados consolidam o brincar como eixo central da Educação Infantil, contribuindo para o aprendizado, a socialização, o desenvolvimento emocional, a criatividade, a valorização da diversidade e a formação integral da criança, preparando-a para desafios acadêmicos, sociais e culturais de maneira crítica, colaborativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FERREIRA, Maria A. P.; SILVA, Ana C. **Brincadeira e Aprendizagem na Educação Infantil: A Importância dos Cantos Diversificados**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

LINGUISTIC VARIATION AND THE TEACHING OF THE MOTHER TONGUE



TAIELE SILVA RIBEIRO

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2013); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Única (2022); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Cecília Moraes de Vasconcelos.

RESUMO

O seguinte trabalho tem como objetivo analisar as variedades linguísticas do português brasileiro, com ênfase na distinção entre a norma-padrão e a norma não padrão. Busca-se evidenciar as diferenças existentes entre essas formas de uso da língua, considerando que, em geral, a norma culta é socialmente mais prestigiada, conferindo status e aceitação a seus usuários. Em contrapartida, aqueles que utilizam a norma não padrão frequentemente sofrem processos de estigmatização no meio social. Além de examinar tais aspectos linguísticos, pretende-se discutir a postura da instituição escolar frente às variedades da língua, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando se a escola reconhece e valoriza a língua materna do aluno ou se adota uma postura prescritiva de correção.

Palavras-chave: Variedades Linguísticas; Norma-Padrão; Norma Não Padrão; Preconceito Linguístico; BNCC.

ABSTRACT

The following study aims to analyze the linguistic varieties of Brazilian Portuguese, with an emphasis on the distinction between standard and non-standard norms. It seeks to highlight the differences

between these forms of language use, considering that, in general, the cultured norm is socially more prestigious, conferring status and acceptance on its users. In contrast, those who use non-standard norms often suffer stigmatization in social settings. In addition to examining these linguistic aspects, we intend to discuss the stance of educational institutions regarding language varieties in light of the National Common Core Curriculum (BNCC), investigating whether schools recognize and value students' native languages or adopt a prescriptive stance of correction.

Keywords: Linguistic Varieties; Standard Norm; Non-Standard Norm; Linguistic Prejudice; BNCC.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa no Brasil, apresenta uma ampla diversidade de usos e variações, que refletem a heterogeneidade social, cultural e regional do país. No entanto, observa-se que, historicamente, a escola tem valorizado a norma-padrão, em detrimento das demais variedades linguísticas presentes no cotidiano dos alunos. Essa abordagem desequilibra o processo de ensino-aprendizagem, ao reforçar preconceitos linguísticos e desconsiderar a legitimidade das diferentes formas de expressão existentes no português brasileiro.

Dado o contexto, o problema que orienta este estudo é analisar como a escola lida com as variações linguísticas no ensino de língua portuguesa. É importante compreender de que modo esse ensino pode contribuir para a valorização da diversidade e superação do preconceito linguístico.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: A POSTURA DA ESCOLA FRENTE ÀS VARIAÇÕES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A língua constitui um vínculo fundamental entre os indivíduos, tornando possível a comunicação e a compreensão mútua. Trata-se do principal instrumento de interação social e de expressão das identidades culturais. Embora o português brasileiro (PB) seja considerado uma única língua, apresenta uma ampla gama de variedades, uma vez que cada grupo social manifesta comportamentos e práticas linguísticas próprias, que refletem aspectos culturais, regionais e históricos de seus falantes. Dessa forma, é natural que um baiano não fale como um carioca, e que este, por sua vez, apresente diferenças em relação ao modo de falar de um gaúcho.

Além das variações regionais e sociais, observa-se que um mesmo indivíduo é capaz de adequar sua linguagem conforme a situação comunicativa, alternando entre registros mais formais e informais. Assim, pode-se afirmar que há “unidade na diversidade e diversidade na unidade”, pois, dentro de uma mesma língua, coexistem múltiplas variedades que, apesar de suas diferenças, compartilham elementos estruturais e funcionais comuns.

Vários autores tratam da questão da variação no PB. Yonne Leitte e Dinah Callou afirmam que:

Um território de 8,5 milhões de quilômetro quadrados, com uma população hoje estimada em 170 milhões de habitantes – com índice ainda de analfabetismo – não poderia apresentar um quadro linguístico homogêneo. A diversidade que existe em qualquer ponto espelha uma pluralidade cultural e não se pode presumir para a expansão do português no Brasil uma forma linguística única, pois a época em que se deu a colonização, a origem dos colonizadores e as consequências linguísticas de um contato heterogêneo são aspectos que devem ser considerados. Uma região como o Rio grande do Sul realmente povoada no século XVIII, e cuja colonização se deu por processo diferente da maior parte do país, na base de casais com miscigenação relativamente insignificante, não pode apresentar um quadro idêntico ao do Brasil Central, Bahia, Rio de Janeiro e vários outros pontos do atual território nacional que foram colonizados apenas por homens, com maior mestiçagem”. (LEITE; CALLOU, 2002, p.12)

Para Marcos Bagno

Não há língua que seja em toda a sua amplitude um sistema uno, invariável, rígido. Ainda que frequentemente se defina cada língua como um sistema de comunicação e os métodos de análise e descrição linguística sejam delimitados em geral a partir do pressuposto de que se opera com uma estrutura bem determinada, sabemos que isso resulta de abstração feita conscientemente a fim de possibilitar um mais imediato domínio da estrutura linguística por parte do investigador. Na realidade toda língua quer sirva uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, que pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas dezenas de indivíduos e é um complexo de variedades um conglomerado de variantes. (BAGNO, 2002, p.11)

Toda língua, em qualquer momento histórico ou em qualquer lugar do mundo, nunca é uma coisa compacta, monolítica, uniforme. A principal característica das línguas humanas é a heterogeneidade. Bagno (2001) esclarece que se observarmos os modos de falar das pessoas em diferentes regiões do Brasil, tanto em áreas urbanas quanto rurais, perceberemos diferenças fonéticas, semânticas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas que evidenciam essa diversidade linguística. Há muita semelhança também, mas são as diferenças que chamam mais a atenção e que permitem classificar essas variedades em modos de falar.

Quando conseguimos identificar os traços característicos de um determinado modo de falar a língua, podemos chamá-la de variedade. Essas variedades de fala também podem ser encontradas em um mesmo lugar. Uma grande cidade, por exemplo, apresenta variação quanto ao modo de falar, e essa variação pode ocorrer por fatores como grau de escolaridade, situação socioeconômica, faixa etária, origem geográfica, etnia, sexo etc. Levando em conta esses fatores, os pesquisadores descobrem, por exemplo, que o modo de falar de um paulistano de 40 anos de idade com nível de escolaridade superior completo apresenta certas características linguísticas que diferem do modo de falar de um paulistano de 18 anos que cursou até a 1º série do ensino médio.

Para além dos fatores relacionados ao espaço geográfico (variedade diatópica) e à classe social (variedade diastrática), a variação linguística também é influenciada por elementos de natureza etnológica, pela profissão e pelo uso de linguagens técnicas específicas das diferentes áreas de atuação, bem como pela posição social, pelo nível de escolaridade e por outros aspectos socioculturais que caracterizam os grupos de falantes.

Apesar de o Brasil ser um país com uma cultura plural e apresentar muitas variantes para uma mesma língua, ainda persiste a ideia de que a única variante aceitável e correta é a padrão, em outras palavras, a gramática normativa, prescritiva, aquela que dá prestígio social. Bagno (2004) destaca que a língua pode ser compreendida como um fato cultural e analisada tanto a partir de padrões ideais quanto de padrões reais. Segundo o autor, ao descrever a fala de uma comunidade por meio de elocuções espontâneas de seus membros, observa-se o padrão real; já quando se considera o que os falantes apontam como a melhor forma de expressão em determinadas situações, evidencia-se o padrão ideal.

De acordo com o que é apresentado por Bagno, podemos perceber que no Brasil busca-se por um padrão ideal e este tende ser o dialeto da classe de maior prestígio social. Outro problema é que o padrão escrito nem sempre corresponde ao falado, embora ambos devessem se aproximar. A situação linguística do Brasil, no que se refere a seus padrões linguísticos, ainda está longe de ser objetivamente conhecida. Os estudos sobre a modalidade falada do português brasileiro se referem quase exclusivamente a aspectos fonológicos e se concentram sobre variedades do dialeto dos grandes centros urbanos.

COMO O CONCEITO DE VARIAÇÃO É APRESENTADO PELA BNCC

É sabido que os modos de falar das pessoas de diferentes regiões apresentam distinções, as quais podem ser fonéticas, sintáticas, morfológicas, lexicais, semânticas e pragmáticas. Quando se consegue perceber essas características de uma determinada maneira de falar a língua, pode-se denominar como variedade. Porém, como foi anteriormente citado, deve-se lembrar que essas variedades também podem ser observadas em um mesmo lugar, assim podem se referir a sexo, grau de escolaridade, situação socioeconômica, faixa etária, etnia, origem geográfica etc.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda o conceito de variação linguística de forma integrada e alinhada a uma perspectiva sociolinguística, entendendo-a como elemento central para o ensino da Língua Portuguesa. Ela parte da concepção de que a língua é viva e dinâmica, marcada por diferentes fatores que se interrelacionam e que problemas de ensino ocorrem quando se ignora essa pluralidade de formas de uso.

Reconhecer a língua e suas variedades é um grande passo do educando para que ele possa ter uma participação social ativa, plena e concreta, já que é por meio dela que o indivíduo pode manifestar suas opiniões e defender suas ideias, construindo, a partir daí, uma visão de mundo justa e consciente, para enfim, produzir o seu conhecimento. O sistema educacional tendo como objetivo

principal uma educação democrática e social, bem como cultural, tem por responsabilidade proporcionar a todos os seus educandos o acesso real aos saberes linguísticos necessários aos mesmos para que possam exercer sua cidadania, já que esta é um direito inalienável de todos.

Apesar das discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa terem avançado e passado a priorizar os objetivos desse ensino, e as propostas apresentadas pelos documentos oficiais também terem se aprimorado no que diz respeito a língua e suas variações, observa-se que na prática a realidade é outra, pois elas não detalham explicitamente estratégias didáticas que contemplem o fenômeno da variação linguística.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma perspectiva variacionista ao conceber o texto como a unidade fundamental para o trabalho reflexivo sobre a língua nas etapas do Ensino Fundamental. O documento reconhece a variação linguística como um aspecto intrínseco ao funcionamento da língua e como um fenômeno relacionado a valores socioculturais. Assim, atribui à escola e aos professores a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que evitem a reprodução do preconceito linguístico e assegurem o respeito à diversidade de usos da língua.

A BNCC dialoga com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento anterior, no qual já eram introduzidos aspectos igualmente importantes para a renovação do ensino de língua no Brasil. “Os PCN introduzem alguns conceitos até então pouco conhecidos na prática docente, conceitos provenientes de uma disciplina relativamente nova dentro dos estudos da linguagem, a Sociolinguística. (BAGNO, 2007 p.28).

Para o PCN, o que deve ser desenvolvido é a competência comunicativa, na qual o aluno seja capaz de interagir com os outros apesar de suas diferenças linguísticas. A este respeito afirma que:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro as diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, MEC-SEF, 1997, p.31)

Apesar dessa postura inovadora e muito positiva em relação as variedades linguísticas, a abordagem dessa questão é feita de modo superficial, não se aprofunda no que se refere a formas de aliar teoria à prática. Além disso, essa postura precisa transpor algumas barreiras, como o apego às concepções antigas, às práticas de ensino convencional e a formação inadequada dos professores.

De modo geral, a BNCC propõe que o papel da escola é oferecer ao aluno uma estrutura linguística dinâmica, para que o aluno possa adequar sua linguagem aos diferentes segmentos sociais, inclusive os formais.

COMO A ESCOLA TRATA DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O ensino de Língua Portuguesa trabalhada como língua materna, dá margem para muitas discussões. Ideias e sugestões são formuladas a partir de reflexões sobre pesquisas e textos publicados, bem como observações constantes sobre a referida temática. Com esses estudos é possível perceber a necessidade de uma mudança na formação dos professores, no material e metodologia por eles utilizados.

Os professores que ensinam Língua Portuguesa nas escolas, em sua grande maioria, seguem literalmente as prescrições das gramáticas normativas e estão convictos de que a norma presente nelas deve ser seguida integral e fielmente, não só pelos alunos, mas por qualquer pessoa que queira fazer “um bom uso” da língua. Para esses professores, a língua compendiada nas gramáticas tradicionais é, por conseguinte, o padrão ideal a ser seguido.

O resultado desse tipo de ensino, focado na língua padrão ideal, nas escolas brasileiras, revela que essa proposta educacional linguística deixa muito a desejar no que se refere ao domínio dos alunos. Este problema se deve ao fato de que os métodos e programas de ensino são tão inadequados que acabam afastando cada vez mais a língua falada pelos alunos do padrão escrito.

A modalidade considerada padrão é a escrita culta, enquanto a modalidade falada só apresenta um consenso em âmbito regional, ou seja, não existe uma modalidade de fala que seja aceita em todo o território nacional, a única que apresenta essa aceitação é a escrita.

Embora o objetivo do ensino da língua seja estimular o aluno a se assumir como sujeito atuante, capaz de expressar suas ideias e experiências, o que o ensino tradicional vem tentando fazer é bem o oposto disso, já que tenta transformar o aluno naquilo que ele não é. Feil (1993,p. 13) destaca que, mesmo sem a intervenção da escola, a criança já domina o uso da língua em seu cotidiano: compreende e se faz compreender no ambiente familiar, entre amigos e na vizinhança, sendo capaz de responder perguntas, contar histórias, relatar fatos, reconhecer elementos do meio e expressar seus posicionamentos.

A linguagem faz parte da dinâmica do existir e o ato de existir é mutável, logo a língua não pode ser fixa. (SAUSSURE, 1995). As variedades devem ser vistas como diferenças, nunca como erro, porém as escolas tradicionais insistem em se preocupar apenas com a metalinguagem (descrição de outras linguagens- regras gramaticais) e deixam de lado as atividades próprias da língua ou além da língua. A escola reproduz um modelo autoritário e excludente. Nesse sentido, Regina Leite Garcia (1997) explica que a instituição escolar contribui para aprofundar a exclusão social ao estabelecer diversas barreiras que dificultam o acesso e a permanência das crianças das classes populares. A autora destaca que, além de muitas não conseguirem sequer ingressar na escola, aquelas que conseguem entrar frequentemente enfrentam novos obstáculos que comprometem seu aprendizado, o que faz com que grande parte desses estudantes finalize os anos escolares sem adquirir competências básicas de leitura e escrita.

Por falta de metodologias mais específicas ou de conhecimento dos princípios linguísticos, as escolas acabam comprometendo o desempenho e o exercício da cidadania de uma grande parte da população brasileira, que não consegue expressar seus interesses através da linguagem.

COMO O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DEVE TRABALHAR COM A VARIEDADE LINGUÍSTICA

Um professor consciente e bem-preparado pode adotar diversas estratégias para aprimorar a comunicação em sala de aula. Nesse sentido, Bertoni (1995) destaca que intervenções mais respeitosas nas falas das crianças, o esclarecimento das diferenças entre a variedade linguística usada na escrita e a utilizada na oralidade, bem como a ampliação da liberdade de expressão dos alunos, contribuem para um ambiente mais formativo. A autora também ressalta a importância de o professor evitar correções autoritárias, priorizando a explicação das variações linguísticas e estimulando o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes em relação a elas.

Nesse contexto, cabe ao professor considerar a variação dialetal presente na fala dos alunos, reconhecendo-a como parte legítima de seus repertórios linguísticos. A escola, por sua vez, deve assumir o compromisso de compreender e respeitar essas variedades, ensinando como diferentes usos da língua funcionam em distintos contextos comunicativos. Assim, os aspectos culturais e os conhecimentos que o estudante já traz consigo passam a ser valorizados como ponto de partida para a aprendizagem.

Além disso, é fundamental promover um ambiente em que o discente se sinta à vontade para utilizar sua própria linguagem, participando de práticas sociais que envolvam múltiplos modos de falar e diversos saberes linguísticos. Essa postura pedagógica contribui para reduzir situações de discriminação, fortalecendo a autoestima do aluno e ampliando sua inserção crítica nas práticas de letramento.

Para ampliar o repertório linguístico dos alunos, o PCN orienta que "[...] utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente" (PCN, 2001, p.41), faz com que o aluno conheça as variedades da língua e verifiquem a existência de valores sociais embutidos em cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho evidenciou que os debates sobre a linguagem, sobretudo no que se refere às variações linguísticas, não são recentes. Embora haja amplo discurso teórico defendendo a não priorização exclusiva da norma-padrão, observa-se que, nas práticas escolares, essa variedade ainda ocupa lugar central e hegemônico.

A BNCC estabelece que a escola deve promover o acesso dos estudantes a diferentes saberes linguísticos e reconhecer a diversidade de usos da língua. No entanto, na prática, ainda predominam metodologias voltadas quase exclusivamente à valorização da norma culta. Evidentemente, essa variedade tem sua importância e deve ser ensinada; contudo, isso não pode ocorrer de forma a silenciar as demais formas de expressão. Para que esse equilíbrio seja possível, é indispensável que

os educadores recebam formação adequada, capaz de orientá-los a realizar intervenções pedagógicas que respeitem e esclareçam as variações linguísticas, em vez de reforçar estigmas. A Linguística, ao defender o estudo das variedades, não se posiciona contra o ensino da norma culta, mas reafirma a necessidade de orientar os alunos quanto aos contextos de uso apropriados para cada variedade, evitando situações de discriminação e fortalecendo a competência comunicativa dos estudantes. Assim, compreende-se que nenhuma forma de falar é superior ou inferior: todas cumprem funções comunicativas legítimas e refletem identidades, culturas e práticas sociais diversas. Conclui-se, portanto, que a escola, por meio de uma reeducação sociolinguística, deve assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade da dinâmica social e de reconhecer os diferentes valores e sentidos que a linguagem pode assumir nos variados contextos de interação. Valorizar as múltiplas variedades linguísticas é, antes de tudo, promover inclusão, respeito e cidadania.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- BAGNO, Marcos et alli. 2002. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola.
- BAGNO, Marcos. (Org.). (2002). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- FEIL, Iselda. **Alfabetização – Um novo desafio para um novo tempo**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Coleção Descobrimos o Brasil).
- BERTONI, Stela Maris. **Ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO

ART AS A FORM OF EXPRESSION



TÂMARA EYRE LUIZ PRIMO FREITAS

Graduação em Pedagogia, pela UNIESP (União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo), em 2014. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016. Pós-graduada em Neurociências e Aprendizagem, pela Braz Cubas, em 2016. Pós-graduada em Educação Especial, pela Braz Cubas, em 2017. Pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em Deficiência intelectual, pela Braz Cubas, em 2018. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, pela Braz Cubas, em 2018. Graduação em Letras-Língua Portuguesa, pela UNIFACVEST, em 2024. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

Este artigo aborda a arte como forma de expressão, destacando como ela contribui para o desenvolvimento dos alunos. O objetivo deste estudo é analisar como a inclusão da arte no currículo escolar pode promover o crescimento intelectual, emocional e social dos estudantes, além de estimular a criatividade, a expressão pessoal e o pensamento crítico. A justificativa para essa pesquisa reside na necessidade de compreender o impacto positivo da arte na formação integral das crianças, proporcionando uma educação mais abrangente e enriquecedora. A metodologia utilizada nesta pesquisa consiste em revisão bibliográfica. Serão revisados artigos científicos, livros e documentos que abordam a relação entre arte e educação no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Arte; Desenvolvimento; Formação Integral.

ABSTRACT

This article addresses art as a form of expression, highlighting how it contributes to student development. The objective of this study is to analyze how the inclusion of art in the school curriculum can promote students' intellectual, emotional, and social growth, in addition to stimulating creativity, personal expression, and critical thinking. The rationale for this research lies in the need to understand the positive impact of art on the comprehensive education of children, providing a more comprehensive and enriching education. The methodology used in this research consists of a literature review.

Scientific articles, books, and documents addressing the relationship between art and education in elementary school will be reviewed.

Keywords: Art; Development; Comprehensive Education.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido para que se possa incentivar debates educacionais acerca do valor concreto do educador como um instrumento didático para o aprimoramento da habilidade de raciocinar e manifestar a inventividade dos alunos de Ensino Fundamental. Ele trata do efeito genuíno da arte no raciocínio autêntico, particularmente no ambiente escolar, no qual ela possibilita aos estudantes do Ensino Fundamental reformular suas ideias de maneira analítica e desimpedida.

O público-alvo são os docentes de Artes e alunos do ensino fundamental.

A justificativa desse trabalho de conclusão de curso por notar que este tema ressalta o papel crucial que as Artes desempenham como facilitadores do pensamento crítico e da expressão criativa. Ele reforça a ideia de que eles não são apenas transmissores de informações, mas também catalisadores do desenvolvimento intelectual e criativo dos alunos.

Para os alunos, este tema destaca a importância de se engajar ativamente no processo de aprendizagem, utilizando a Arte como uma ferramenta para explorar e expressar suas ideias de maneira crítica e livre. O tema também enfatiza que a Arte não é apenas uma disciplina isolada, mas uma parte integrante de sua educação geral, que pode enriquecer seu entendimento de outras disciplinas e do mundo ao seu redor.

Portanto, este trabalho tem um valor significativo para ambos os professores e alunos, pois destaca a interconexão entre arte, educação e desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Ele serve como um lembrete de que a educação não é apenas sobre aquisição de conhecimento, mas também sobre o desenvolvimento de habilidades de pensamento e expressão criativa.

No colorido universo da sala de aula, ao qual a imaginação ganha vida, a arte se torna a trilha sonora do aprendizado. Com pincéis, lápis e tintas, os alunos do Ensino Fundamental mergulham em um mundo de possibilidades, explorando sua criatividade e expressando suas emoções de forma única. Por meio da arte, eles encontram um caminho para o desenvolvimento integral, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC, que é como um mapa que guia o percurso educacional, reconhece a importância da arte no processo de formação dos estudantes. Ao contemplar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, a BNCC destaca a arte como um componente curricular essencial. Ela não apenas fornece ferramentas para explorar a criatividade, mas também promove o pensamento crítico, a capacidade de comunicação e a apreciação estética.

A INTEGRAÇÃO DA ARTE

Ao integrar a arte ao currículo escolar, os alunos são convidados a experimentar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro e artes visuais. Por meio da música, eles aprendem sobre ritmo, melodia e harmonia, desenvolvendo habilidades auditivas e percepção sonora. Na dança, descobrem o movimento como forma de expressão corporal, explorando seu potencial físico e emocional. No teatro, experimentam o poder da interpretação e da narrativa, criando personagens e vivendo diferentes histórias. Nas artes visuais, soltam a imaginação, utilizando cores, formas e texturas para criar obras que revelam suas emoções e percepções de mundo.

Além disso, a arte também proporciona uma ponte para o conhecimento de diferentes culturas e contextos históricos. Ao estudar artistas renomados e movimentos artísticos, os alunos ampliam seu repertório cultural, desenvolvem a sensibilidade estética e aprendem a valorizar as expressões artísticas presentes em suas comunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, em seu documento de 2017, um conjunto de dez competências gerais para a Educação Básica, que abrangem conhecimentos científicos, artísticos, culturais, e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Dentro dessas dez competências, destacam-se duas em particular que enfatizam com maior precisão o papel da aprendizagem artística:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Portanto, é fundamental que as escolas reconheçam a importância da arte na educação dos alunos do Ensino Fundamental, seguindo as diretrizes da BNCC. Ao promover a inclusão da arte no currículo, oferecendo espaços adequados, formação de professores e recursos necessários, as escolas proporcionam um ambiente propício para que os estudantes possam desenvolver-se plenamente, explorando sua criatividade, expressando suas emoções e ampliando seu olhar sobre o mundo. A arte se torna, assim, uma aliada valiosa no processo de formação dos cidadãos do futuro, que serão capazes de enfrentar desafios, questionar o status quo e construir um mundo mais criativo e harmonioso.

AS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO

A arte pode ser integrada em todas as disciplinas, não apenas nas aulas de arte. Por exemplo, os alunos podem usar a arte para ilustrar conceitos científicos, para explorar a história ou para expressar suas interpretações de textos literários.

O impacto da criatividade nas formações humanas revela a essência inovadora da humanidade. Por meio de ações inventivas, os elos coloridos do coração, mente e espírito se entrelaçam em cada indivíduo. A perspectiva global, ao considerar o que a família humana compartilha, é evidente nas semelhanças entre as culturas na expressão original, desde os primeiros desenhos em cavernas criados por nossos antecessores em todos os continentes.

Essa habilidade fundamental do ser humano - a imaginação inovadora - é o que tem alimentado a resiliência do espírito humano diante das circunstâncias mais desafiadoras, bem como impulsionado a conquistas surpreendentes que inspiram as essências de outros seres humanos.

São os indivíduos que criam suas representações, suas concepções, etc., mas os seres reais, ativos, como são determinados por um específico desenvolvimento de suas capacidades produtivas e das conexões correspondentes a elas, incluindo as mais amplas que podem adquirir (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A expressão artística é um conceito abrangente e desempenha um papel essencial no avanço humano. A arte engloba uma ampla variedade de atividades criativas e os resultados dessas atividades. É um campo diversificado, englobando manifestações artísticas em várias formas, que podem envolver a criação de imagens ou objetos em áreas como desenho, escultura, gravura, fotografia e outras formas de mídia visual.

Para Schiller, a educação estética buscava oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha alcançar as conquistas sociais da revolução Francesa sem a necessidade de uma revolução. Segundo Lukács, Schiller enfatiza acima de tudo a transformação interna da vida espiritual do ser humano” (MÉSZÁROS, 2006, p.264).

A arquitetura é frequentemente considerada uma das manifestações visuais, assim como as artes ornamentais. As primeiras formas de arte foram encontradas em paredes de antigas cavernas, tanto na forma de esculturas em pedra quanto em desenhos. Portanto, é plausível imaginar que o desenho tenha sido a primeira forma de arte.

O desenho é a forma de arte mais acessível, pois oferece uma impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras formas de artes cênicas, assim como a literatura e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais ampla de arte.

Conforme Barbosa (1991) afirma:

Sabemos que o objetivo da arte na escola não é formar artistas, da mesma forma que a matemática não tem o objetivo de formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores sejam igualmente bem-vindos em uma sociedade desenvolvida. O principal objetivo da arte na escola é formar o apreciador, o admirador, aquele que decodifica a obra de arte. (1991, p.32)

Um poema, um desenho, uma escultura criada pelo artista trazem alegria a ele durante o ato da criação; trazem alegria novamente após algum tempo, quando ele recria ou revive imaginativamente o momento original da criação, e também proporcionam uma grande sensação de prazer para quem observa essa arte com atenção.

A arte é uma forma de expressar muitas coisas. É uma maneira de lidar com sentimentos que não podem ser expressos de forma convencional, como por meio de conversas ou palavras. A arte oferece uma maneira de expressar emoções. Até o século XVII, a arte se referia a qualquer habilidade ou domínio e não era distinguida de habilidades artesanais ou científicas. No uso moderno, as artes visuais, nas quais as considerações estéticas são fundamentais, se diferenciam das habilidades adquiridas de forma geral e das artes decorativas ou aplicadas.

Hoje em dia, a arte não é apenas uma forma de expressar ideias, mas também tem sido usada para transmitir informações ou mensagens ao público em geral. O impacto da criatividade na formação do ser humano revela a natureza inventiva da humanidade. Por meio de atos originais, os fios multicoloridos do coração, mente e alma se entrelaçam em cada indivíduo.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

A expressão artística proporciona conforto ao ser humano através de versos, literatura, melodias, teatro e cinema. Os entusiastas das manifestações artísticas podem dedicar toda a vida à sua prática. A arte tem a função de saciar o anseio do homem por transcender a morte e o declínio que afetam todas as coisas terrenas. Ela serve de consolo ao homem, auxiliando-o a conceber o que é desejado, mas não imediatamente acessível para uso.

A arte transporta o indivíduo para um mundo distinto, onde tudo é interpretado por meio de suas emoções. Isso lhe permite viver uma vida dupla, sem os tormentos e morbidez da esquizofrenia. A relevância da arte está intrinsecamente ligada à natureza do ambiente que nós, seres humanos, construímos, e se o criamos para ser um conforto ou uma tortura. Para compreender o lugar ocupado pela arte e pela beleza na cultura contemporânea, é necessário recorrer aos exemplos históricos de expressões artísticas.

Ao produzir trabalhos artísticos e explorar a produção artística de outras culturas, o estudante pode adquirir compreensão sobre a diversidade de valores que guiam tanto seus próprios modos de pensamento e ação, como os da sociedade como um todo. Trata-se de criar um campo de significado para valorizar o que é próprio e também promover a compreensão da riqueza e diversidade da imaginação humana (BRASIL, 1998, p.16).

É inato à natureza humana apreciar a estética que nos cerca, a qual pode abranger elementos da natureza e construídos pelo homem, como montanhas, rios, paisagens deslumbrantes e belas estruturas arquitetônicas, respectivamente. Ficamos frequentemente maravilhados quando nos deparamos com uma obra-prima pictórica, um poema inspirador ou uma melodia suave, experimentando uma sensação interna de felicidade e serenidade diante dessas manifestações.

Embora tradicionalmente associemos a arte a trabalhos expostos em museus ou galerias, a verdade é que a arte está presente em todos os aspectos de nossa existência, em diversas formas, e possui um valor significativo. O termo "arte" geralmente é relacionado a obras exibidas em galerias de arte ou museus, como pinturas renascentistas ou esculturas modernas. No entanto, a arte engloba uma diversidade muito maior do que essa classificação sugere. Na realidade, estamos constantemente cercados por expressões artísticas, mesmo sem perceber. Ela permeia as vidas de maneiras sutis e desempenha um papel essencial em nosso dia a dia.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 21).

Descrever de maneira precisa o conceito de "arte" pode ser um desafio, mas de forma geral compreendemos a arte como uma maneira de expressar os sentimentos de alguém através de diferentes objetos ou meios, como papel, música, cores, tecnologia, encanto, fotografia, entre outros. Cada criador utiliza meios distintos para manifestar suas emoções internas. A arte pode assumir formas abstratas, realistas, naturalistas, conceituais e inspiradoras.

É extremamente gratificante estar imerso no mundo da arte e tê-lo presente em nossa vida cotidiana. Ao adentrar na residência de alguém, é difícil não admirar a ornamentação da sala. Podemos encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis, imagens adornando as paredes, quadros pendurados acima do sofá ou qualquer peça destacada posicionada em um canto ou como peça central de uma mesa de centro, entre outros exemplos. O impacto da arte na existência humana merece ser reconhecido.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA

A expressão artística desempenha um papel significativo nas vidas dos seres humanos, o que fica evidente pelo fato de cada pessoa possui uma televisão e um aparelho sonoro em casa, os quais são utilizados diariamente, representando uma aplicação prática da arte. Ouvimos composições de diversos artistas cotidianamente e assistimos a filmes e programas de televisão nos quais atuam diferentes criadores.

A música é uma forma de arte capaz de proporcionar enorme prazer à vida e pode ter um impacto significativo em nosso estado de espírito. Em certas ocasiões, a música possui um efeito tranquilizador, capaz de nos fazer esquecer todas as tensões e preocupações. No ambiente de trabalho, em particular, a música é algo que pode auxiliar as pessoas a estabelecerem o clima adequado para suas atividades. Se estamos lidando com algo desafiador ou nos sentindo exaustos, uma melodia enérgica provavelmente nos despertará e acrescentará entusiasmo à situação.

[...] A arte proporciona humanização, e se ela promove a humanização, precisamos, mais do que nunca, utilizar a arte no âmbito educacional e, ainda mais, na sociedade como um todo. Pois, conscientes de que a educação, juntamente com a família, é a base estrutural de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos, a cada dia, de indivíduos comprometidos com a temática da humanização. Humanizar no sentido mais amplo e abrangente da palavra. (Para além de oferecer aos indivíduos condições de vivência e sobrevivência, proporcionar-lhes a oportunidade de expressarem verdadeiramente quem são, com toda a sua singularidade e particularidades (SOARES, 2006, p. 73).

Outra importância da arte é que ela preserva nossa cultura. Monumentos antigos e outras reivindicações artísticas, incluindo roteiros, formas musicais, formas de dança e padrões de design, estão incluídos em nossa herança cultural. Quando vemos essa preservação cultural, ficamos sabendo do nosso passado orgulhoso e também ajudamos as gerações vindouras a descobrir suas raízes. Portanto, a arte também serve para levar nossas mensagens culturais às gerações.

Os PCNs para a disciplina de Arte enfatizam a importância de estabelecer um diálogo entre a arte e a diversidade cultural presente no cotidiano. Idealmente, o processo de aprendizagem artística deve possibilitar a aproximação entre indivíduos e culturas. A arte desempenha um papel significativo ao situar a prática artística dos alunos como um elemento humanizador, cultural e histórico. Não se trata apenas de adquirir conhecimento, mas também de explorar as expressões artísticas presentes em todas as áreas do conhecimento humano, uma vez que noções estéticas e éticas estão presentes em todas as disciplinas. Os PCNs aprofundam e reformulam o conceito de aprendizagem e ensino de arte no contexto contemporâneo, com o objetivo de promover o desenvolvimento desejado das potencialidades dos alunos, tais como percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação e flexibilidade (BECKER, 2011, p.39).

A arte vai além de ser apenas entretenimento e preservação cultural, ela pode ser uma poderosa fonte de inspiração. É fácil encontrar arte inspiradora, como pôsteres que são frequentemente exibidos em locais de trabalho para motivar os funcionários a serem produtivos. Cada vez mais empresas estão incorporando arte em seus escritórios e tocando música de fundo, pois está comprovado que isso melhora significativamente a qualidade dos resultados finais. Além disso, existem músicas inspiradoras sendo criadas para equipes que participam de eventos de alta pressão, o que também é uma forma de arte inspiradora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, nas escolas, há um incentivo à educação que engloba tanto as artes quanto as habilidades artesanais, oferecendo uma plataforma para que as crianças expressem e explorem sua imaginação. A presença da expressão artística é notável em todos os lugares que frequentamos. Estudos e dados estatísticos confirmam que o ensino artístico auxilia na resolução de problemas e aprimora as capacidades de pensamento crítico. As artes desempenham um papel fundamental como meio de aprendizagem, prática e expressão de uma ampla gama de emoções.

As artes são um componente essencial da educação e desempenham uma função valiosa no desenvolvimento dos estudantes. Elas proporcionam uma forma única de expressão e comunicação, permitindo que os alunos explorem e compartilhem suas emoções, ideias e perspectivas de maneiras criativas.

Além disso, as artes contribuem para o aprimoramento da habilidade dos alunos em se expressarem e se comunicarem efetivamente. Elas encorajam a autoexpressão e promovem a confiança e a autoestima, à medida que os estudantes descobrem suas próprias vozes e adquirem a capacidade de se comunicar de maneira clara e persuasiva.

As artes também são uma forma de expressão emocional e podem auxiliar os alunos a lidar com suas emoções e desenvolver habilidades de autoconsciência. Elas oferecem uma válvula de escape criativa para o estresse, a ansiedade e outras emoções difíceis, permitindo que os estudantes processem e expressem seus sentimentos de maneira saudável.

Portanto, as artes desempenham um papel crucial na formação dos alunos, proporcionando-lhes uma forma única de se expressar, desenvolver habilidades essenciais e explorar diferentes perspectivas. Elas promovem a criatividade, a comunicação, a colaboração e a autoexpressão, ao mesmo tempo em que enriquecem a diversidade e a inclusão. Investir na educação artística é, portanto, fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007. . A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BECKER, Moema Portira de Souza. **A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza Becker.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza%20Becker.pdf). Acesso em: 10 ago.2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC__embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 ago.2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional** nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.

BRASIL – Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____ **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos** de 1844. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015. MÉSZÁROS. István. A teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SOARES, Alexsandro Rosa. **A importância da arte para a socialização**. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 12 ago.2025.

O PERFIL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO BRASIL: UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA



THE PROFILE OF THE NEUROPSYCHOPEDAGOGUE IN BRAZIL: A THEORETICAL-PRACTICAL ANALYSIS BASED ON SPECIALIZED LITERATURE

TATIANA SOUZA GOIS SALGADO

Graduação em Letras pela UNG (2007), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2009); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2024). Professora de Educação Fundamental I na EMEF João Ribeiro de Barros (Prefeitura de São Paulo).

RESUMO

O presente artigo explora o perfil do neuropsicopedagogo no Brasil, com a intenção de compreender suas atribuições, identificar as estratégias de avaliação e intervenção, e analisar os desafios práticos de sua atuação. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica caracterizada pela análise de um conjunto de publicações especializadas recentes, incluindo artigos, livros e ensaios acadêmicos. A justificativa para o desenvolvimento do projeto reside na necessidade de consolidar o entendimento sobre esta profissão emergente, visando a aprimorar as práticas voltadas para superação das dificuldades de aprendizagem em diversos contextos. Os resultados obtidos incluem a composição da base transdisciplinar do campo (Neurociência, Psicologia, Pedagogia), a distinção entre as atuações clínica e institucional, e a sistematização de um fluxo de trabalho prático, com ferramentas e técnicas específicas. Almeja-se que tais resultados possam embasar a formação e a prática de novos especialistas, contribuindo para a promoção de uma educação mais eficaz e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Atuação Profissional; Avaliação Neuropsicopedagógica; Intervenção Pedagógica; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article explores the profile of the neuropsychopedagogue in Brazil, aiming to understand their responsibilities, identify assessment and intervention strategies, and analyze the practical challenges of their work. The research is based on a literature review characterized by the analysis of a set of recent specialized publications, including articles, books, and academic essays. The justification for developing the project lies in the need to consolidate the understanding of this emerging profession, aiming to improve practices focused on overcoming learning difficulties in various contexts. The results obtained include the composition of the transdisciplinary basis of the field (Neuroscience, Psychology, Pedagogy), the distinction between clinical and institutional practices, and the systematization of a practical workflow, with specific tools and techniques. It is hoped that these results can support the training and practice of new specialists, contributing to the promotion of a more effective and truly inclusive education.

Keywords: Neuropsychopedagogy; Professional Practice; Neuropsychopedagogical Assessment; Pedagogical Intervention; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo, marcado pela crescente diversidade e pela complexidade dos processos de aprendizagem, exige dos profissionais uma compreensão cada vez mais aprofundada e interdisciplinar do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia consolida-se no Brasil como uma área de atuação profissional específica, com um corpo de conhecimento direcionado para a complexa relação entre o sistema nervoso e a aprendizagem humana. Basicamente, a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da neurociência aplicada à educação, com dispositivos para troca de informações entre a Pedagogia e a Psicologia Cognitiva.

A relevância desta profissão cresce à medida que se torna evidente a necessidade de intervenções especializadas para lidar com as múltiplas causas das dificuldades de aprendizagem, que podem ter origens neurológicas, psicológicas, mas sem ignorar fatores ambientais e socioeconômicos.

Transtornos como o de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Dislexia, a Discalculia, entre outros, demandam uma intervenção especializada que transcende a pedagogia tradicional. A atuação do neuropsicopedagogo, portanto, visa levar o aluno à reintegração pessoal, social e

educacional com a identificação, o diagnóstico, reabilitação e a prevenção das dificuldades e dos distúrbios da aprendizagem.

Diante de tais pressupostos, justifica-se o desenvolvimento da presente pesquisa a partir da necessidade de consolidar um perfil claro e fundamentado do profissional neuropsicopedagogo, sistematizando o conhecimento disperso em diversas publicações recentes. Explica-se a relevância do estudo pela necessidade de investigar e compreender as funções, atribuições, ferramentas e desafios que compõem a prática deste especialista, contribuindo para a qualificação de novos profissionais e para a promoção de uma educação mais eficaz e inclusiva.

O estudo fundamenta-se na respectiva questão norteadora: qual é o perfil teórico-prático do neuropsicopedagogo no Brasil e quais são suas principais atribuições, ferramentas e desafios, conforme a literatura especializada recente?

Desse modo, explica-se que a pesquisa em questão tem como objetivo principal investigar o perfil do neuropsicopedagogo no Brasil, buscando compreender suas funções, identificar estratégias de intervenção e analisar os impactos de sua atuação. Especificamente pretende-se: compreender os fundamentos teóricos e o processo de legitimação da Neuropsicopedagogia; investigar as estratégias de avaliação e intervenção disponíveis; analisar os desafios práticos enfrentados pelo profissional e promover a conscientização sobre a importância do atendimento adequado e inclusivo.

A metodologia empregada caracteriza-se como revisão bibliográfica, por meio da qual foram analisados artigos científicos, livros e coletâneas de ensaios que abordam a temática.

FUNDAMENTOS E LEGITIMAÇÃO DE UM CAMPO PROFISSIONAL

A eficácia de qualquer intervenção voltada para a aprendizagem repousa sobre um princípio fundamental da neurociência: a neuroplasticidade. Definida como a capacidade do cérebro de se adaptar e se reorganizar em resposta a estímulos e experiências, ela é a base que legitima a prática neuropsicopedagógica.

O cérebro não é uma estrutura estática, tendo em vista que se trata do órgão responsável pelas ligações e desligamento entre os neurônios, criando e fortalecendo sinapses que são a base celular da aprendizagem. Essa capacidade de modificação não se restringe à infância, ocorrendo ao longo de toda a vida, o que reforça a ideia de que sempre é possível aprender e reaprender.

O encéfalo humano em idade madura tem aproximadamente cem bilhões de neurônios. Reunimos também aproximadamente um trilhão de células da glia, pouco conhecidas e recentemente mais estudadas. Há uma década acreditava-se que as células da glia serviam especialmente para fornecer sustentação ao SNC. Hoje, estudos demonstram que tais células participam ativamente do processo de comunicação neural. Cada célula nervosa pode receber em média informações de vinte mil outros neurônios e também transmitir informações para outras vinte mil células nervosas, configurando “incontáveis” possibilidades de receber, transmitir, processar, interpretar e comunicar tais dados no SNC. As sinapses elétricas e as

sinapses químicas são as duas maneiras mais estudadas pela Neurociência das células nervosas se comunicarem. (PERES, 2005, apud LIMA, 2023, p. 790).

A importância desse conceito para o neuropsicopedagogo é imensa, especialmente ao lidar com indivíduos em contextos de vulnerabilidade ou que sofreram traumas. A pesquisa de Pereira (2023) destaca que, mesmo que uma criança tenha sofrido adversidades, seu cérebro é perfeitamente capaz de reestabelecer conexões, recebendo o estímulo adequado.

A intervenção neuropsicopedagógica, portanto, atua diretamente sobre essa capacidade plástica. O profissional não apenas ensina conteúdos, mas promove estímulos planejados, sejam eles cognitivos, afetivos ou motores, que induzem modificações na arquitetura neural do aprendiz. Como afirmam Souza, Mendonça e Barbosa (2021, p. 32), a prática deve engendrar “[...] um aprendizado significativo e contextualizado [...]”, pois são as experiências significativas que promovem as mudanças mais duradouras no cérebro.

Nesse sentido, o papel do neuropsicopedagogo é o de ser um “arquiteto” de experiências que promovam a neuroplasticidade positiva. Ao utilizar jogos, atividades lúdicas e desafios cognitivos, ele cria um ambiente rico em estímulos que facilitam a formação de novas redes neurais, permitindo que o aluno supere dificuldades e desenvolva novas habilidades.

Diante do exposto, compreende-se que a Neuropsicopedagogia não é apenas uma junção de termos, mas um campo de conhecimento com um objeto de estudo bem definido e um processo de legitimação formal no Brasil.

Seus fundamentos históricos remontam aos primeiros esforços da ciência para relacionar cérebro e comportamento, como os estudos de Paul Broca (1824-1880) e Carl Wernicke (1848-1905) no século XIX sobre as áreas da linguagem, e o trabalho de Alexander Luria (1902-1977), que representou “[...] o primeiro elo entre a psicologia e a neurociência, isto é, a neuropsicologia [...]”. (SCHNEIDER, SOUZA e CHUPIL, 2018, p. 12).

No Brasil, o campo começou a tomar forma a partir de um grupo de docentes em Santa Catarina que, em 2008, percebeu que a Psicologia e a Psicopedagogia escolar esbarravam em limites para intervir em questões cognitivas mais amplas (CORDEIRO e FANTACINI, 2024).

A definição formal que norteia a profissão, presente no Artigo 10º da resolução 03/2014 do Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) e reiterada em diversas publicações, estabelece que:

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

A trajetória de legitimação dessa prática foi rápida e estruturada. O primeiro curso de especialização foi lançado em 2008, um marco que estabeleceu o Dia do Neuropsicopedagogo (CORDEIRO e FANTACINI, 2024).

Em 2014, foi fundada a SBNPp com “[...] o intuito de construir uma representatividade social, que promovesse movimento em favor da nova profissão no cenário nacional”. (CORDEIRO e FANTACINI, 2024, p. 17).

Essa sociedade foi responsável por criar o Código de Ética e as Notas Técnicas que hoje regulamentam a atuação. O reconhecimento oficial veio em 2019, com a inclusão das ocupações de Neuropsicopedagogo Clínico (CBO 2394-40) e institucional (CBO 2394-45) na Classificação Brasileira de Ocupações, um passo decisivo que legitima a profissão no mercado de trabalho e no serviço público (CORDEIRO e FANTACINI, 2024).

ATUAÇÃO PROFISSIONAL: O CONTEXTO CLÍNICO E O INSTITUCIONAL

A prática neuropsicopedagógica, embora unificada por seu objeto de estudo, a relação entre o cérebro e a aprendizagem, manifesta-se em duas vertentes principais de atuação, a institucional e a clínica, que são distintas em seus contextos, metodologias e objetivos imediatos, mas que se complementam na busca pela reintegração plena do indivíduo (FERREIRA e SILVA, 2022).

O Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) formaliza essa distinção, estabelecendo diretrizes claras para cada campo, como aponta Silveira (2019).

A atuação institucional ocorre em ambientes coletivos e possui um caráter primariamente preventivo e de assessoria (SILVEIRA, 2019). Seu principal lócus é o ambiente escolar, onde este profissional, conforme descrito por Ferreira e Silva (2022, p. 371), “[...] exercerá sua função dentro das Instituições escolares, auxiliando a equipe técnica-pedagógica e ao grupo de professores [...]”.

O papel do neuropsicopedagogo institucional não se confunde com o de um professor de reforço; sua função é muito mais ampla e estratégica. Ele atua na análise do ambiente educacional, na adequação de metodologias e na promoção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja verdadeiramente inclusivo, considerando a diversidade de perfis cognitivos presentes em sala de aula (SILVEIRA, 2019).

Segundo Silveira (2019), a assessoria neuropsicopedagógica no contexto escolar deve focar na prevenção das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, investindo na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia de alunos e educadores. Isso envolve:

[...] identificar a fragmentação dos conhecimentos, as atitudes pedagógicas, a construção que o aluno reproduz da imagem do professor e vice-versa, sobre a ideologia da realidade, dos mitos e símbolos, na direção da implantação de recursos preventivos no cotidiano escolar, assim como da investigação de diferentes metodologias (SILVEIRA, 2019, p. 127).

A literatura, contudo, aponta para uma expansão desse papel para além dos muros da escola. O estudo de Pereira (2023) demonstra a importância do neuropsicopedagogo institucional em espaços não escolares, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e outras organizações do terceiro setor.

Nesses ambientes, ele atua na garantia de direitos sociais de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, que frequentemente apresentam defasagens cognitivas e de aprendizagem decorrentes de seus contextos de vida adversos. A autora relata em seu estudo de caso que jovens atendidos nesses serviços apresentavam sérias dificuldades de alfabetização e de compreensão, evidenciando a necessidade de uma intervenção especializada (PEREIRA, 2023).

Nesse contexto, a função do profissional é:

[...] potencializar a reintegração pessoal, social e educacional do público-alvo através da identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção das dificuldades e distúrbios da aprendizagem (PEREIRA, 2023, p. 130).

Em contrapartida, a atuação clínica é focada no atendimento individualizado em consultórios, clínicas e hospitais. O profissional clínico, como descrevem Ferreira e Silva (2022, p. 371), “[...] vai desenvolver suas funções dentro de consultórios clínicos, postos de saúde, realizando avaliações de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, com alguma necessidade especial [...]”.

O foco aqui é o sujeito e sua singularidade no processo de aprender. O trabalho clínico é essencialmente diagnóstico e terapêutico, buscando identificar as causas subjacentes às dificuldades do paciente para, a partir daí, traçar um plano de intervenção personalizado.

Conforme detalha o guia prático de Oliveira (2016), o trabalho clínico envolve um processo estruturado que vai desde a anamnese com a família até a aplicação de uma bateria de testes e avaliações qualitativas, culminando na elaboração de uma hipótese diagnóstica e em um plano de intervenção direta com o paciente.

A autora enfatiza que este trabalho é inerentemente multidisciplinar, exigindo uma estreita colaboração e troca de informações com outros profissionais da saúde. A necessidade dessa equipe multiprofissional também é ressaltada por Ferreira e Silva (2022) e Lúcio et al. (2024), pois a complexidade dos transtornos de aprendizagem frequentemente demanda a expertise de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e médicos para um tratamento completo e eficaz.

O olhar clínico, portanto, aprofunda a análise para além do sintoma (a dificuldade de aprender), investigando os processos cognitivos, as funções executivas, os aspectos emocionais e as bases neurobiológicas que podem estar comprometidas, para então reabilitar ou desenvolver estratégias compensatórias que permitam ao indivíduo retomar sua trajetória de aprendizagem com maior autonomia e sucesso (OLIVEIRA, 2016).

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

A literatura especializada, sobretudo os manuais práticos, descreve um fluxo de trabalho metodológico e rigoroso para a prática clínica, que serve para nortear o profissional desde o primeiro contato com o paciente. A insegurança do profissional iniciante ao receber seu primeiro paciente é natural, mas pode ser superada com um protocolo claro de ação (OLIVEIRA, 2016).

Este processo é tipicamente dividido em etapas de avaliação (qualitativa e quantitativa) e intervenção, culminando na elaboração de um relatório com a hipótese diagnóstica e um plano de ação.

O processo se inicia invariavelmente com a anamnese, uma entrevista detalhada realizada exclusivamente com a família ou responsáveis. Este momento é crucial, pois permite ao profissional coletar o histórico de vida do paciente, compreendendo seu desenvolvimento desde a gestação até o momento presente. Conforme define Porto (2009) apud Oliveira (2016, p. 39), a anamnese “[...] constitui-se em um instrumento muito útil para o processo diagnóstico, pois auxilia a investigação do objeto focal [...] as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem do sujeito”.

Durante esta etapa, investigam-se a história fisiológica, patológica pregressa, o desenvolvimento psicomotor e da fala, o histórico familiar de transtornos e a trajetória social e escolar, incluindo eventuais reprovações ou relatos de bullying (OLIVEIRA, 2016). É a partir das informações coletadas na anamnese que o neuropsicopedagogo começa a formular suas primeiras hipóteses.

A etapa de avaliação, que pode durar de oito a dez sessões, combina diferentes instrumentos para construir uma visão completa do aprendiz (OLIVEIRA, 2016). A abordagem qualitativa é essencial para estabelecer o vínculo terapêutico e observar o sujeito em sua espontaneidade. Para isso, são utilizadas ferramentas como a Caixa Lúdica e a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA).

Oliveira (2016) descreve que o momento com a Caixa Lúdica, repleta de jogos, materiais de arte e brinquedos, é uma oportunidade de estabelecer o vínculo através da ludoterapia, permitindo que o profissional observe a conduta da criança, suas preferências, sua tolerância à frustração e a forma como lida com o material.

A EOCA, por sua vez, é aplicada em conjunto com a atividade lúdica para investigar como o sujeito se percebe enquanto aprendiz. Através de perguntas e da observação da produção da criança (desenhos, escritas, montagens), o profissional avalia a temática (o que a criança expressa), a dinâmica (como ela se comporta durante a atividade) e o produto (o que ela cria), buscando identificar possíveis obstáculos na sua relação com o conhecimento (OLIVEIRA, 2016).

As provas projetivas de desenho (desenho da família, do par educativo, etc.) também são utilizadas, pois, como afirma Oliveira (2016, p. 67), “[...] através do desenho a criança muitas vezes manifesta sentimentos e desejos que não consegue expor verbalmente”.

Na avaliação quantitativa, são empregados testes padronizados para investigar áreas específicas do desenvolvimento cognitivo e acadêmico, permitindo comparar o desempenho do indivíduo com o esperado para sua faixa etária. Oliveira (2016) e Rocha (2022) destacam a importância de avaliar:

- **Funções Executivas (FEs):** Consideradas o sistema executivo do cérebro, as FEs são cruciais para o planejamento, organização, controle de impulsos e flexibilidade cognitiva. Ferramentas como a Torre de Londres, que avalia o planejamento estratégico, e o Teste das Trilhas, que mede a atenção e a flexibilidade mental, são frequentemente utilizadas para analisar estas habilidades, que são frequentemente afetadas em transtornos como o TDAH (OLIVEIRA, 2016).
- **Desempenho Acadêmico:** O Teste de Desempenho Escolar (TDE) é descrito como um instrumento fundamental para mensurar de forma objetiva as habilidades de leitura, escrita e aritmética, permitindo identificar defasagens significativas em relação à escolaridade do paciente (OLIVEIRA, 2016).
- **Atenção e Linguagem:** A atenção é investigada por meio de testes específicos, como os de cancelamento, que avaliam a atenção seletiva e alternada. Para a linguagem, são utilizadas provas de consciência fonológica, como o CONFIAS, que avalia a capacidade da criança de manipular os sons da fala, uma habilidade essencial para a alfabetização (OLIVEIRA, 2016; ROCHA, 2022).

Após a conclusão da avaliação, o profissional elabora um relatório detalhado, conhecido como devolutiva, onde apresenta a hipótese diagnóstica, os resultados dos testes e o plano de intervenção para a família, a escola e outros profissionais envolvidos (OLIVEIRA, 2016). As estratégias de intervenção são então personalizadas de acordo com as necessidades identificadas.

A literatura destaca o uso do lúdico (jogos e brincadeiras) como ferramenta central, pois, como afirma o livro organizado por Rocha (2022, p. 63), “[...] os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande auxílio para que o psicopedagogo possa desenvolver suas atividades adequadamente [...]”. Os jogos não são apenas motivacionais, mas são planejados para trabalhar habilidades específicas, como raciocínio lógico, memória, atenção e coordenação motora.

Para transtornos específicos como o TDAH, a Arteterapia é apontada como um recurso significativo. A justificativa para seu uso reside em sua capacidade de reabilitação de pacientes, pois:

[...] estimula o bom funcionamento do cérebro, por meio da estimulação cognitiva da concentração, da criatividade, da memória e do aperfeiçoamento das funções motoras (ROCHA, 2022, p. 32).

O trabalho com arte, seja através do desenho, da música ou do teatro, permite que o paciente organize seus pensamentos e exteriorize emoções de forma não verbal, ao mesmo tempo que estimula áreas cerebrais essenciais para o aprendizado e o autocontrole.

Em suma, o processo de avaliação e intervenção é um ciclo contínuo de investigação, planejamento e ação, onde o neuropsicopedagogo utiliza um leque diversificado de ferramentas para promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

DESAFIOS PRÁTICOS DA ATUAÇÃO

Apesar da sólida fundamentação teórica e do crescente reconhecimento profissional, a prática neuropsicopedagógica no Brasil enfrenta desafios estruturais significativos que limitam seu alcance e eficácia. A análise da literatura especializada aponta de forma consistente para um conjunto de obstáculos que se manifestam nos âmbitos de recursos, formação e engajamento social.

O primeiro e mais evidente desafio é a carência de profissionais especializados e de recursos materiais, especialmente na rede pública de ensino. O livro organizado por Rocha (2022, p. 15) é categórico ao afirmar que “[...] o maior problema ou dificuldade, no entanto, é poder contar com este profissional especializado, para desempenhar suas funções na rede pública, especialmente na rede municipal”.

Essa escassez resulta em um processo burocrático e moroso para que uma criança com dificuldades de aprendizagem receba atendimento. O percurso, descrito no mesmo livro, geralmente se inicia com a detecção pelo professor, que relata à coordenação pedagógica, que por sua vez solicita à gestão da escola o encaminhamento de um documento à Secretaria de Educação. Este processo pode levar tempo e nem sempre resulta na disponibilização do especialista (ROCHA, 2022).

Mesmo quando o profissional está disponível, ele se depara com um segundo problema: a falta de infraestrutura. A mesma obra aponta que, “[...] quando há a disponibilidade deste profissional especialista, também se verifica a carência de recursos materiais, que podem auxiliar no trabalho de atendimento à criança com este problema”. (ROCHA, 2022, p. 27).

Isso significa que, muitas vezes, o neuropsicopedagogo precisa atuar sem os instrumentos de avaliação padronizados, jogos específicos e materiais pedagógicos adequados, sendo forçado a “[...] se esmerar para realizar seu trabalho da melhor maneira possível, em vista da carência dos citados recursos”. (ROCHA, 2022, p. 27).

O segundo grande desafio reside na formação dos educadores e no preparo das instituições para lidar com a diversidade de aprendizagem. O sucesso da inclusão depende de professores capacitados para identificar os primeiros sinais de transtornos e para aplicar práticas pedagógicas flexíveis. No entanto, a literatura aponta que “[...] nem todos os educadores e demais profissionais da educação estão preparados para trabalhar com esse público [...]” (SILVEIRA, 2019, p. 4).

Essa lacuna na formação inicial e continuada dos professores faz com que, frequentemente, comportamentos associados a transtornos como o TDAH sejam interpretados erroneamente como indisciplina, desinteresse ou falha de caráter, levando à rotulação e exclusão do aluno.

A capacitação contínua dos professores é, portanto, essencial para que se tornem agentes fundamentais na inclusão, desenvolvendo atividades que considerem as particularidades dos alunos

e promovam uma aprendizagem significativa (LÚCIO et al., 2024). A questão, contudo, pode ser ainda mais profunda, envolvendo a própria estrutura da pedagogia tradicional.

Lima (2023), com base em Paulo Freire, argumenta que o problema muitas vezes não está no aluno, mas em um modelo de educação bancária, que é por natureza “[...] antidialógica, violenta, excludente com vistas a manutenção do status quo [...]”. (LIMA, 2023, p. 793). Nessa perspectiva, o desafio do neuropsicopedagogo institucional não é apenas treinar professores em novas técnicas, mas assessorar a escola em uma transformação cultural, rumo a uma pedagogia que valorize o diálogo e a singularidade de cada aprendiz.

O terceiro e talvez mais impactante obstáculo é o engajamento familiar. A literatura é unânime em posicionar a família como um pilar essencial para o sucesso de qualquer intervenção. Contudo, na prática, a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar e no processo terapêutico é um dos entraves mais recorrentes e prejudiciais ao desenvolvimento do aluno.

Como ressalta Rocha (2022), os problemas de aprendizagem muitas vezes estão diretamente ligados à falta de participação e motivação da família. A complexidade deste desafio é enorme. As causas para a baixa participação são diversas, indo desde fatores socioeconômicos que sobrecarregam os pais até a falta de informação ou a resistência em aceitar as dificuldades do filho.

O impacto dessa ausência é direto no processo de aprendizagem e na autoestima da criança. A importância da parceria entre a escola e a família é vital, como ilustrado na seguinte passagem:

Se todos os pais ajudassem seus filhos no momento em que eles, mais precisassem, se a família tivesse um tempo determinado para ir à escola, resolver os problemas mais comuns, como indisciplina dos alunos, falta de autoestima, incentivo para realizar as atividades escolares, com certeza seria tudo diferente. Seria mais fácil, para o(a) professor(a) enfrentar as dificuldades na sala de aula (REIS, 2015, apud ROCHA, 2022, p. 23).

Diante disso, o trabalho do neuropsicopedagogo transcende o atendimento à criança e deve, necessariamente, envolver a família. A parceria entre o profissional e os pais é uma condição essencial para o sucesso da intervenção (OLIVEIRA, 2016; ROCHA, 2022).

O trabalho do neuropsicopedagogo clínico, portanto, deve incluir a psicoeducação da família, um processo de orientação para que os pais compreendam o diagnóstico, aprendam a lidar com as dificuldades da criança e se tornem agentes ativos no tratamento, replicando estímulos e estratégias no ambiente doméstico.

O PAPEL DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Uma análise neuropsicopedagógica da aprendizagem seria incompleta sem uma profunda consideração sobre o papel das emoções. A neurociência contemporânea refuta a antiga dicotomia

entre razão e emoção, demonstrando que ambas estão intrinsecamente conectadas no cérebro, especialmente através do sistema límbico.

Schneider, Souza e Chupil (2018) afirmam que as questões emocionais e afetivas estão diretamente ligadas à aprendizagem, uma vez que estados emocionais positivos, como a curiosidade e a motivação, facilitam a atenção e a memorização, enquanto emoções negativas, como o medo e a ansiedade, podem causar bloqueios cognitivos.

O neuropsicopedagogo, em sua prática, atua diretamente sobre essa interface. No contexto clínico, a criação de um vínculo afetivo é o primeiro passo para o sucesso terapêutico. Oliveira (2016) descreve o momento da Caixa Lúdica como um mover de emoções, sensações, observações, onde se estabelece a empatia necessária para que o paciente se sinta seguro para expor suas dificuldades.

A literatura sobre TDAH também reforça que estratégias de intervenção, como a arteterapia, são eficazes por permitirem que o paciente exteriorize sentimentos que não consegue verbalizar, organizando seus pensamentos e emoções.

Adicionalmente, uma perspectiva crítica, como a de Lima (2023), aponta que o próprio ambiente pedagógico pode ser uma fonte de emoções negativas que bloqueiam a aprendizagem. Ao criticar a educação bancária, o autor, fundamentado em Freire, a descreve como antidialógica, violenta, excludente com vistas a manutenção do status quo.

Esse tipo de ambiente pode gerar desinteresse e indisciplina, não como falha do aluno, mas como resposta a um sistema opressor. O neuropsicopedagogo institucional, portanto, tem o desafio de assessorar a escola na criação de um clima emocionalmente seguro e positivo, onde o erro seja visto como parte do processo e onde as relações interpessoais sejam pautadas pelo respeito, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

DIRETRIZES ÉTICAS E LEGAIS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO NEUROPSICOPEDAGOGO

A atuação do neuropsicopedagogo não é uma prática livre, mas uma profissão regulamentada por um sólido arcabouço ético e amparada pela legislação educacional brasileira. O conhecimento e a adesão a esse framework são indispensáveis para uma prática responsável e eficaz.

O principal documento norteador é o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, elaborado pela SBNPp, que contém normas, princípios e diretrizes que devem ser seguidos por todos os profissionais associados. Este código estabelece o compromisso com a educação especial e inclusiva como foco da atuação.

Silveira (2019) enfatiza que a ética profissional serve como um norte para as suas ações nas interações com as escolas, as famílias, a comunidade e a sociedade como um todo. Isso implica, na prática, uma série de responsabilidades, como a confidencialidade das informações do paciente, a busca por formação continuada e o dever de realizar encaminhamentos para outros especialistas quando o caso ultrapassa os limites de sua competência.

Além do código de ética, a prática é amparada por um conjunto de leis que garantem o direito à educação para todos. O profissional deve ter profundo conhecimento da legislação para poder advogar por seus pacientes. Oliveira (2016) destaca a importância de conhecer a Resolução CNE/CEB N° 02/2001 e outras deliberações que garantem flexibilizações curriculares e apoio pedagógico especializado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Oliveira (2016), ter conhecimento legal dos direitos dos seus pacientes, lhe dará um respaldo sobre o que orientar e exigir da instituição escolar. A atuação do neuropsicopedagogo, portanto, está diretamente ligada ao que é previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documentos que afirmam a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura especializada, realizada ao longo deste estudo, permitiu delinear um perfil coeso e multifacetado do neuropsicopedagogo no Brasil. A pesquisa revelou uma profissão de base transdisciplinar, com um processo de legitimação recente e bem-sucedido, e com uma prática metodologicamente estruturada que se desdobra nas vertentes clínica e institucional.

A consolidação deste perfil profissional representa um avanço significativo para a educação brasileira, ao introduzir um agente qualificado para mediar a complexa relação entre o cérebro, a aprendizagem e os contextos sociais nos quais ela ocorre. A principal contribuição do neuropsicopedagogo, conforme evidenciado pela literatura, reside em sua atuação como um agente de inclusão. Seja no ambiente escolar, assessorando a equipe pedagógica na criação de estratégias preventivas, seja na clínica, realizando diagnósticos e intervenções individualizadas, ou em espaços não escolares, garantindo direitos sociais de populações vulneráveis, sua função primordial é a de ser um articulador.

Ele é o profissional que conecta os saberes da neurociência com as necessidades do aluno, que traduz o diagnóstico em práticas pedagógicas para o professor e que estabelece a ponte entre a escola e a família, tornando-se uma peça-chave na construção de uma rede de apoio eficaz em torno do aprendiz.

Contudo, este estudo também evidenciou que a consolidação da prática neuropsicopedagógica não ocorre sem obstáculos. Os desafios identificados, a carência de profissionais e de recursos na rede pública, a formação docente ainda insuficiente para lidar com a neurodiversidade e a persistente dificuldade no engajamento familiar, não são falhas inerentes à profissão, mas sim barreiras estruturais do sistema educacional e social brasileiro.

Esses entraves exigem não apenas a atuação pontual do neuropsicopedagogo, mas também a formulação de políticas públicas robustas que invistam na qualificação de educadores e na criação de programas de apoio às famílias, reconhecendo-as como agentes essenciais no processo

educativo. A análise não pode ignorar que, por vezes, a dificuldade não reside no aprendiz, mas em um sistema de educação bancária que é, por si só, excludente.

É importante ressaltar que o presente artigo se constitui como uma revisão bibliográfica. Sua força reside na sistematização do conhecimento existente, mas sua limitação é a não geração de dados empíricos novos. Essa constatação aponta para um caminho claro para futuras pesquisas na área: a necessidade de estudos empíricos, quantitativos e longitudinais, que possam mensurar rigorosamente a eficácia das intervenções neuropsicopedagógicas.

Investigações que respondam a questões como “Qual o impacto mensurável da arteterapia na atenção de alunos com TDAH?” ou “Qual a relação custo-benefício da inclusão de um neuropsicopedagogo na equipe de uma escola pública?” são fundamentais para fortalecer ainda mais a base de evidências do campo.

De modo geral, o neuropsicopedagogo é um profissional cujo perfil se define pela capacidade de integrar ciência e prática, atuando nas fronteiras do conhecimento para promover uma educação mais justa, humana e eficaz. Os desafios são grandes, mas o potencial transformador de sua atuação é ainda maior, representando uma esperança concreta na construção de um ambiente educacional que verdadeiramente acolha e potencialize o desenvolvimento de todos os aprendizes, em toda a sua diversidade.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Inaiê; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional: da origem a sua legitimação no Brasil. In: **Linguagem Acadêmica**, Batatais. v. 14. n. 1. 2024; p. 11-22.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. O Trabalho do Neuropsicopedagogo: Atuação, Ética e Importância Demonstradas Através de um Relato de Experiência. In: **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8. n. 63. 2022; p. 369-375.

LIMA, Alan Freire de. Neuropsicopedagogia e neuropsicopedagogia: neurociências e neuropsicanálise na educação. In: **FIEP BULLETIN**, v. 93. Edição Especial, 2023; p. 787-797.

LÚCIO, Andréa Santos et al. (Orgs.). **Neuropsicopedagogia em Foco: Perspectivas Metodológicas-Vivenciais na Atualidade**. São Bento-PB: Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD, 2024.

OLIVEIRA, Nathália. **Neuropsicopedagogia: Recebi meu primeiro paciente, e agora?** Rio de Janeiro: Perse, 2016.

PEREIRA, Darlene Maria de Betio. Contribuições da Neurociência na Garantia de Direitos Sociais: O Papel do Neuropsicopedagogo Institucional em Espaços Não Escolares de Educação. In: **Revista de Extensão Tecnológica - IFC**, Blumenau. v. 11. n. 19. 2023; p. 130-148.

ROCHA, Carlos José Trindade da (Org.). **Formação de Especialistas em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional**: Ensaios Orientados. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

SCHNEIDER, Cleussi; SOUZA, Karlen Pagel de Oliveira; CHUPIL, Priscila. **A Neuropsicopedagogia e o Processo de Aprendizagem**. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2018.

SILVA, Egisneide dos Santos da. A Atuação da Neuropsicopedagogia Frente aos Transtornos de Aprendizagem. In: **SouzaEAD - Revista Acadêmica Digital**. n. 67. 2023; p. 1-18.

SILVEIRA, Rafael da. O que faz um Neuropsicopedagogo? **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 5, p. 1-19, 2019.

A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CULTURAL DIVERSITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VANI ROCHA FARIA MARTINS

Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes – UNIBAN (2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

Este artigo aborda a importância da diversidade cultural na educação infantil, destacando-a como elemento essencial para a formação integral da criança e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Inicialmente, discute-se o conceito de diversidade cultural e o marco legal que sustenta sua promoção no contexto educacional brasileiro, com base na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, analisa-se a infância como fase fundamental para a construção de valores, ressaltando o papel do educador como mediador cultural e a relevância das práticas pedagógicas que valorizam diferentes expressões culturais. Também se destaca a importância da participação das famílias e da comunidade no fortalecimento da identidade cultural das crianças, bem como os principais desafios e barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva. Conclui-se que a valorização da diversidade cultural exige ações contínuas e integradas entre escola, família, comunidade e políticas públicas, garantindo que o respeito às diferenças se concretize no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Educação Infantil; Identidade; Práticas Pedagógicas; Inclusão.

ABSTRACT

This article addresses the importance of cultural diversity in early childhood education, highlighting it as an essential element for the comprehensive development of children and for building a more inclusive and democratic society. First, it discusses the concept of cultural diversity and the legal framework that supports its promotion in the Brazilian educational context, based on the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases for National Education, and the National Common Core Curriculum. Next, childhood is analyzed as a fundamental stage for the construction of values, emphasizing the role of the educator as a cultural mediator and the relevance of pedagogical practices that value different cultural expressions. The importance of family and community participation in strengthening children's cultural identity is also highlighted, as well as the main challenges and barriers to the implementation of inclusive education. It concludes that valuing cultural diversity requires continuous and integrated actions between schools, families, communities, and public policies, ensuring that respect for differences is realized in everyday school life.

Keywords: Cultural Diversity; Early Childhood Education; Identity; Pedagogical Practices; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural constitui um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas. No contexto educacional, especialmente na educação infantil, esse conceito adquire relevância singular, pois é durante os primeiros anos de vida que a criança começa a desenvolver sua identidade, valores e formas de se relacionar com o outro. Nesse sentido, compreender, respeitar e valorizar as diferentes manifestações culturais no ambiente escolar é essencial para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes.

No Brasil, país historicamente marcado pelo encontro de múltiplas etnias, línguas e tradições, a diversidade cultural se manifesta de maneira intensa, tornando-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o campo educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam para a importância de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam a inclusão, estimulando o respeito à pluralidade cultural. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se transforma em um ambiente de convivência, troca e construção coletiva de saberes.

Além disso, a infância é uma fase de intenso aprendizado social e emocional. É nesse período que as crianças começam a perceber semelhanças e diferenças entre si, construindo conceitos de identidade e alteridade. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser libertadora e dialógica, permitindo que o indivíduo reconheça a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos e culturais.

Nesse contexto, a valorização da diversidade cultural não se limita à inclusão de conteúdos variados, mas envolve atitudes cotidianas, projetos pedagógicos e relações interpessoais pautadas no respeito e na empatia.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da diversidade cultural na educação infantil, analisando práticas pedagógicas, o papel do educador, os desafios enfrentados e as contribuições que uma abordagem inclusiva pode trazer para a formação integral da criança. A partir dessa perspectiva, busca-se destacar a relevância da escola como espaço privilegiado para o fortalecimento da identidade cultural e para a construção de uma sociedade mais equitativa e humanizadora.

CONCEITO DE DIVERSIDADE CULTURAL E SEU MARCO LEGAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A diversidade cultural pode ser compreendida como o conjunto de expressões, valores, tradições, línguas, crenças e costumes que caracterizam grupos sociais distintos dentro de uma sociedade. Para a UNESCO (2002, p. 5), “a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária quanto a biodiversidade para os seres vivos”, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento social e para a construção de identidades coletivas.

No contexto brasileiro, a diversidade cultural está intimamente ligada à formação histórica do país, que resulta do encontro entre povos indígenas, africanos, europeus e, posteriormente, imigrantes de diferentes regiões do mundo. Essa pluralidade se manifesta em festas populares, culinária, música, danças, línguas e práticas religiosas. Segundo Candau (2012), reconhecer a diversidade cultural no ambiente educacional significa romper com visões homogeneizadoras e valorizar os diferentes modos de viver e aprender, promovendo o respeito e a inclusão.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 215 que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Na área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça em seu artigo 26, §4º, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, como forma de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou a diversidade cultural como princípio para a formação integral da criança na educação infantil, estimulando a construção de experiências que respeitem e valorizem as identidades. De acordo com o documento, o contato com diferentes manifestações culturais promove “o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do reconhecimento das diferenças como elementos que enriquecem a vida social” (BRASIL, 2018, p. 38).

Portanto, compreender o conceito de diversidade cultural e seu respaldo legal é fundamental para orientar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito às diferenças, constituindo-se como um dos pilares da educação infantil contemporânea.

A INFÂNCIA COMO FASE DE CONSTRUÇÃO DE VALORES

A infância é um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. É nessa fase que ocorre a construção de valores e a formação da identidade, processos que são profundamente influenciados pelas interações sociais e culturais. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social, na qual a criança internaliza valores e comportamentos observados no meio em que está inserida.

No ambiente da educação infantil, o contato com a diversidade cultural promove experiências que auxiliam na construção de uma visão de mundo mais ampla. Freire (1996) destaca que o processo educativo deve ser libertador e humanizador, permitindo que a criança reconheça e valorize tanto a sua própria cultura quanto a do outro:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A educação, como prática da liberdade, nega o autoritarismo e propõe o diálogo, permitindo que a criança descubra e respeite a si mesma e ao outro” (FREIRE, 1996, p. 47).

Esse processo de construção de valores é contínuo e se fortalece quando o ambiente escolar oferece experiências significativas, como atividades lúdicas, contação de histórias, rodas de conversa e vivências que apresentem diferentes culturas. Segundo Cunha (2001):

“A infância é o momento em que a criança começa a construir suas referências sociais, morais e culturais, e a escola tem papel fundamental em mediar essa construção de maneira consciente e inclusiva.” (Cunha, 2001, p. 82).

Assim, reconhecer a importância da infância como fase de construção de valores significa compreender que toda prática pedagógica deve considerar a diversidade cultural como elemento estruturante, favorecendo a formação de indivíduos empáticos, respeitosos e preparados para a convivência em sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZAM A DIVERSIDADE CULTURAL

As práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural na educação infantil têm como objetivo possibilitar que as crianças conheçam, respeitem e valorizem diferentes culturas, reconhecendo suas próprias identidades e as dos outros. Essas práticas podem incluir músicas,

danças, contação de histórias, culinária, jogos tradicionais e celebrações culturais, promovendo vivências significativas que estimulam a empatia e o respeito.

Segundo Kramer (2003), o trabalho com a diversidade cultural deve estar presente no cotidiano da escola, e não apenas em datas comemorativas ou em projetos isolados. A autora enfatiza que:

“O reconhecimento da diversidade cultural deve ser contínuo e atravessar todas as práticas pedagógicas, possibilitando que a criança compreenda o mundo à sua volta e aprenda a conviver de forma respeitosa com as diferenças” (KRAMER, 2003, p. 65).

Além disso, atividades que incorporam manifestações culturais diversas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, estimulando a linguagem, a criatividade, o raciocínio lógico e a consciência social. Cavalcanti (2010) reforça:

“Quando a criança tem acesso a diferentes expressões culturais, ela desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também valores éticos e sociais fundamentais para a construção da cidadania.” (Cavalcanti, 2010, p. 102).

No âmbito das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva o desenvolvimento de experiências que permitam às crianças vivenciarem e refletir sobre a diversidade cultural, favorecendo a construção de identidades plurais. O documento orienta que:

“As práticas pedagógicas devem valorizar a diversidade cultural brasileira, promovendo o respeito e a inclusão, de modo que cada criança possa se reconhecer e reconhecer o outro em suas múltiplas identidades” (BRASIL, 2018, p. 46).

Portanto, práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente diversificadas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, como também contribuem para a formação de crianças conscientes, solidárias e preparadas para a convivência em uma sociedade plural.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR CULTURAL

O educador na educação infantil exerce papel essencial na mediação de experiências que promovam o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural. Mais do que transmitir conteúdos, cabe ao professor criar um ambiente que valorize as identidades individuais e coletivas, estimulando a convivência harmoniosa entre crianças de diferentes origens socioculturais.

Segundo Libâneo (2013), o professor é um mediador do processo de aprendizagem, responsável por conectar o saber escolar ao contexto social dos alunos, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada. Nesse sentido:

“A atuação docente vai além da transmissão de informações; ela envolve a capacidade de mediar diálogos entre diferentes culturas, favorecendo a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e respeitar a diversidade que os cerca” (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Além disso, o educador precisa desenvolver sensibilidade e empatia para lidar com possíveis conflitos e preconceitos que possam surgir no ambiente escolar.

Para Candau (2012):

“O professor que reconhece e valoriza a diversidade cultural transforma a sala de aula em um espaço de encontro, onde o diferente não é visto como ameaça, mas como possibilidade de aprendizagem e crescimento.” (Candau, 2012, p. 47).

A formação inicial e continuada do professor também desempenha papel decisivo na qualidade da mediação cultural realizada na escola. Conforme aponta Freire (1996):

“A prática educativa só se humaniza quando o educador compreende que ensinar é um ato dialógico e libertador, no qual ele aprende ao mesmo tempo em que ensina, abrindo-se ao reconhecimento do outro e à valorização de suas experiências.” (Freire, 1996, p. 58).

Dessa forma, o papel do educador como mediador cultural exige não apenas conhecimento pedagógico, mas também compromisso ético e sensibilidade para promover uma educação inclusiva, que considere a diversidade cultural como elemento essencial para a formação integral da criança.

FAMÍLIAS E COMUNIDADE NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL

O fortalecimento da identidade cultural da criança na educação infantil não é responsabilidade exclusiva da escola; ele depende também da participação ativa das famílias e da comunidade. A interação entre escola, família e comunidade amplia as oportunidades de aprendizagem, possibilitando que a criança vivencie suas raízes culturais em diferentes contextos e reconheça o valor da diversidade ao seu redor.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas interligados, e a família constitui o núcleo central nesse processo.

O autor afirma:

“A interação entre os ambientes em que a criança vive – casa, escola e comunidade – exerce influência decisiva sobre seu desenvolvimento social e

cultural, sendo essencial que esses contextos mantenham vínculos positivos e colaborativos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 42).

A parceria com as famílias permite que as práticas pedagógicas sejam mais significativas, pois refletem os valores e tradições presentes no cotidiano das crianças. Cunha (2001) complementa:

“Quando a escola reconhece e integra a cultura familiar e comunitária às suas atividades, ela fortalece a autoestima da criança e contribui para a construção de uma identidade cultural sólida e respeitosa com as diferenças.” (Cunha, 2001, p. 95).

Além disso, projetos que envolvem a participação da comunidade – como festas tradicionais, oficinas de culinária típica, rodas de contação de histórias e apresentações artísticas – favorecem a valorização do patrimônio cultural local e estimulam a interação entre gerações. Conforme destaca Kramer (2003):

“A escola que se abre para a comunidade transforma-se em espaço vivo de trocas culturais, onde crianças, famílias e professores aprendem uns com os outros, promovendo o respeito e a inclusão social.” (Kramer (2003, p. 71).

Portanto, a colaboração entre escola, famílias e comunidade é essencial para consolidar práticas educativas que reconheçam e fortaleçam a identidade cultural da criança, formando indivíduos mais conscientes de suas origens e preparados para respeitar as diferenças.

DESAFIOS E BARREIRAS NA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, a efetivação da diversidade cultural na educação infantil enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a persistência de preconceitos, a ausência de formação adequada para professores, a escassez de materiais pedagógicos representativos e a resistência de parte da comunidade escolar em aceitar práticas inovadoras.

Segundo Candau (2012), a escola ainda reproduz desigualdades sociais e culturais, muitas vezes privilegiando determinados saberes em detrimento de outros, o que reforça estereótipos e exclusões. Nesse sentido:

“O grande desafio da educação intercultural é romper com a visão monocultural presente na escola, substituindo-a por práticas que reconheçam e valorizem a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo” (CANDAU, 2012, p. 52).

Outro obstáculo relevante está na falta de formação específica para os docentes, o que dificulta a construção de estratégias pedagógicas eficazes para lidar com a pluralidade cultural. Conforme afirma Libâneo (2013):

“Sem uma preparação consistente, o professor tende a reproduzir visões reducionistas e estereotipadas da cultura, o que compromete o desenvolvimento de uma prática verdadeiramente inclusiva.” (Libâneo, 2013, p. 97).

Além disso, a resistência de parte das famílias e da comunidade também pode representar uma barreira, especialmente em contextos marcados por preconceitos ou pela desvalorização de culturas minoritárias. Para Kramer (2003, p. 75):

“A escola, ao propor práticas que valorizem a diversidade cultural, muitas vezes encontra resistências, mas cabe a ela se firmar como espaço de diálogo e transformação social, enfrentando as contradições presentes na sociedade.” (Kramer, 2003, p. 75).

Assim, os desafios da promoção da diversidade cultural exigem esforços conjuntos entre escola, educadores, famílias e políticas públicas, a fim de superar barreiras e consolidar uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural na educação infantil constitui um eixo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e humanizadora. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais não se limitam à inserção de conteúdos no currículo, mas envolvem práticas pedagógicas cotidianas, formação docente, participação das famílias e articulação com a comunidade.

O ambiente escolar, especialmente na fase da educação infantil, desempenha papel crucial na formação de valores, identidades e atitudes de respeito ao outro. O contato com diferentes culturas, por meio de experiências significativas, estimula nas crianças a empatia, a solidariedade e a compreensão de que as diferenças enriquecem a convivência social.

Contudo, a promoção efetiva da diversidade cultural enfrenta desafios, como a persistência de preconceitos, a ausência de formação específica para educadores e a escassez de materiais didáticos representativos. Tais barreiras exigem o fortalecimento de políticas públicas e a ampliação de programas de formação continuada que capacitem os profissionais da educação para atuar como mediadores culturais.

Além disso, a colaboração entre escola, famílias e comunidade é indispensável para que a criança construa uma identidade cultural sólida e respeitosa com as diferenças. Como demonstrado, a educação para a diversidade não é responsabilidade de um único agente, mas resultado de uma ação conjunta e articulada entre todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, investir na valorização da diversidade cultural na educação infantil é investir na formação integral das crianças, preparando-as para atuar como cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e plural. Tal compromisso deve ser contínuo e integrado a todas as dimensões do fazer pedagógico, garantindo que o respeito às diferenças não seja apenas um discurso, mas uma prática efetiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor e a cultura escolar**. Campinas: Papirus, 2001.

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

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 14 ago. 2025.

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

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA E DOS VALORES

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE FORMATION OF CITIZENSHIP AND VALUES



VÂNIA APARECIDA DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera (2015); Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Pirajussara, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo analisa o papel da Educação Infantil na formação da cidadania e dos valores, destacando que as primeiras experiências sociais vivenciadas na escola influenciam a construção da autonomia, do respeito e da cooperação. Com base em autores como Freire, Vygotsky e Piaget, discute-se como a mediação do professor e as práticas pedagógicas intencionais contribuem para o desenvolvimento moral e social da criança. Conclui-se que a Educação Infantil é essencial para promover atitudes cidadãs desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cidadania; Valores.

ABSTRACT

This article analyzes the role of Early Childhood Education in the formation of citizenship and values, highlighting that the first social experiences lived at school influence the construction of autonomy, respect, and cooperation. Based on authors such as Freire, Vygotsky, and Piaget, it discusses how the teacher's mediation and intentional pedagogical practices contribute to the moral and social development of the child. It concludes that Early Childhood Education is essential to promote civic attitudes from early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Citizenship; Values.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, pois é nesse período que se iniciam os processos de socialização, a construção da identidade e o despertar para os valores éticos e morais que nortearão a convivência em sociedade. Mais do que um espaço de cuidado, a escola se constitui como ambiente privilegiado de aprendizagem e formação cidadã, no qual a criança começa a compreender seu papel no mundo, o respeito ao outro e a importância da coletividade. Assim, a Educação Infantil assume papel central na promoção de uma educação humanizadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos, participativos e solidários.

A formação da cidadania, desde a infância, é um processo que se constrói nas relações cotidianas, nas interações e nas experiências que a criança vivencia no contexto escolar. Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, devendo favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia. Nesse sentido, afirma que:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escola tem a responsabilidade de criar situações que permitam à criança vivenciar e refletir sobre valores como respeito, solidariedade, justiça e cooperação, pilares essenciais para o exercício da cidadania.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), a Educação Infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Essa definição reforça a concepção de que a formação cidadã deve estar presente desde as primeiras etapas da vida escolar, articulando saberes e experiências que contribuam para a construção de sujeitos éticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e das trocas simbólicas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Assim, o ambiente educativo, permeado por valores, desempenha um papel determinante na formação das estruturas cognitivas e afetivas da criança. Nesse contexto, o professor atua como mediador, favorecendo aprendizagens significativas e promovendo atitudes de respeito, empatia e cooperação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também enfatiza a importância da Educação Infantil como espaço de vivência de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo

o convívio, a participação, a exploração, a expressão e o conhecimento de si e do outro. Ao oportunizar essas experiências, a escola contribui diretamente para o fortalecimento da cidadania, visto que o respeito à diversidade e a valorização das diferenças são aprendizados fundamentais para a convivência democrática.

A formação da cidadania e dos valores não se restringe ao ensino de regras ou comportamentos esperados; trata-se de um processo contínuo e reflexivo, que envolve o diálogo, o exemplo e a convivência. Como ressalta Piaget (1994), os valores morais são construídos gradualmente nas interações sociais, e o papel do educador é favorecer situações em que a criança possa exercitar a cooperação e a justiça, aprendendo com as próprias experiências e com o grupo.

Dessa forma, discutir a Educação Infantil na formação da cidadania e dos valores é refletir sobre a função social da escola e sobre o compromisso ético que permeia o trabalho docente. A educação, quando fundamentada em princípios democráticos e humanizadores, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da Educação Infantil na formação cidadã das crianças, evidenciando como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento de valores éticos, morais e sociais desde a primeira infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A Educação Infantil é a etapa inicial da educação básica, sendo considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento global da criança. Nela, a aprendizagem ocorre de forma integrada, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva, social, emocional, física e moral, fundamentais para a formação do sujeito. Essa etapa não se limita ao cuidado e à recreação, mas constitui-se como um processo pedagógico intencional que visa favorecer o desenvolvimento integral e o pleno exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa concepção evidencia que a escola infantil é um espaço formativo e socializador, no qual a criança aprende a conviver, a participar e a construir conhecimentos a partir de suas experiências e interações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa visão ao definir que a Educação Infantil deve assegurar às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos expressam uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos e produtora de

cultura. Ao promover experiências que envolvem a interação, a exploração do ambiente e a expressão de sentimentos, a escola possibilita o desenvolvimento integral em todas as dimensões humanas.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais e culturais, mediadas pelo outro, e a aprendizagem se dá em um contexto de trocas e significações. Nessa perspectiva, a Educação Infantil torna-se o espaço privilegiado para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a imaginação. Para o autor:

“O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Essa afirmação reforça a importância de uma prática pedagógica mediadora, que reconheça a criança como protagonista do processo educativo e que valorize o brincar como forma de expressão e de aprendizado.

A ludicidade, elemento essencial na Educação Infantil, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral, pois estimula a criatividade, o raciocínio, a autonomia e a cooperação. Segundo Kishimoto (2008), o brincar é a principal linguagem da criança e constitui-se como um instrumento pedagógico fundamental, por meio do qual ela compreende o mundo e constrói suas próprias experiências. Assim, a brincadeira é um recurso educativo que deve ser intencionalmente planejado pelos educadores, articulando prazer e aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento integral da criança envolve também a dimensão afetiva, que está diretamente ligada à construção da autoestima, da empatia e do respeito mútuo. Wallon (1975) destaca que as emoções são elementos constitutivos da inteligência e do comportamento humano, sendo, portanto, indispensáveis ao processo de aprendizagem. A partir dessa compreensão, a afetividade deve estar presente nas relações entre professores e alunos, contribuindo para um ambiente acolhedor e humanizado.

Para Freire (1996), a educação que se propõe libertadora e humanizadora precisa valorizar o diálogo, o respeito e a escuta sensível, reconhecendo cada sujeito em sua singularidade. O autor ressalta que:

“É na convivência com os outros que os homens aprendem a ser livres, solidários e justos” (FREIRE, 1996, p. 89).

Portanto, o ambiente da Educação Infantil, quando fundamentado nesses princípios, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação ética e moral da criança, preparando-a para a vida em sociedade.

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de múltiplas aprendizagens, no qual se constroem saberes, valores e atitudes essenciais à formação do cidadão. O desenvolvimento integral não se dá de forma fragmentada, mas por meio da integração entre corpo, mente, emoção e cultura, em um processo contínuo que se estende por toda a vida. O papel do educador, nesse contexto, é fundamental: cabe-lhe criar condições para que a criança descubra, experimente, questione e construa conhecimentos significativos, sempre mediado por relações pautadas no afeto e no respeito mútuo.

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA

A cidadania é um conceito que ultrapassa a dimensão jurídica dos direitos e deveres, englobando também os aspectos éticos, sociais e culturais que orientam a convivência humana. A formação cidadã, quando iniciada na infância, permite que a criança desenvolva valores e atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade, essenciais para a vida em sociedade. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha um papel estratégico, ao criar oportunidades de vivência democrática e de reflexão sobre o outro e sobre o mundo.

Segundo Freire (1997), educar para a cidadania significa promover uma educação que possibilite ao sujeito compreender-se como parte ativa da sociedade, capaz de transformar a realidade e participar de forma crítica nas decisões coletivas. O autor destaca que:

“A educação é um ato político, porque implica uma opção a favor da liberdade, da autonomia e da democracia” (FREIRE, 1997, p. 32).

Assim, a escola é um espaço essencial para a construção da cidadania, pois oferece condições para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, respeitar regras coletivas e compreender o valor da cooperação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que o convívio e a participação são direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil. Por meio dessas experiências, ela aprende a expressar opiniões, a escutar o outro e a agir de forma colaborativa. Essas práticas fortalecem a formação cidadã, pois desenvolvem o senso de pertencimento, a empatia e a responsabilidade social. Ao conviver em grupo, a criança compreende que seus direitos coexistem com os direitos dos demais, aprendendo a equilibrar individualidade e coletividade.

A cidadania, na infância, não se constrói apenas com discursos, mas nas práticas cotidianas e nas interações mediadas pelos adultos. Para Piaget (1994), o desenvolvimento moral ocorre progressivamente, a partir das relações de respeito mútuo e cooperação, nas quais a criança vivencia regras e normas de convivência. O autor afirma que:

“A moral da cooperação nasce do respeito mútuo e só é possível quando o adulto renuncia ao autoritarismo e oferece à criança a oportunidade de participar das decisões” (PIAGET, 1994, p. 74).

Desse modo, a construção da cidadania está diretamente relacionada ao modo como a criança é tratada e envolvida nos processos educativos, sendo fundamental que o ambiente escolar estimule o diálogo e a corresponsabilidade.

A escola, enquanto instituição social, deve ser um espaço democrático, onde o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades sejam princípios norteadores. Segundo Arroyo (2000), a educação cidadã se concretiza quando o processo educativo promove a valorização das diferenças, o reconhecimento do outro e a prática da solidariedade. Para o autor, a formação da cidadania na infância é um caminho para a transformação social, pois “ensinar é também um ato de esperança, de confiança na capacidade do ser humano de ser mais” (ARROYO, 2000, p. 56).

Além disso, a família desempenha um papel indispensável na construção da cidadania infantil, atuando em parceria com a escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) estabelece que a criança é sujeito de direitos e deve ser educada em ambiente que promova seu desenvolvimento físico, moral e social. Essa concepção fortalece a ideia de que a cidadania é aprendida e praticada cotidianamente, nas relações familiares, escolares e comunitárias.

A Educação Infantil, portanto, precisa ser compreendida como o primeiro espaço público de convivência e aprendizagem social. É nela que a criança tem contato com regras coletivas, aprende a compartilhar, resolver conflitos e respeitar as diferenças. Segundo Santos (2002), a cidadania se constrói “no reconhecimento do outro como sujeito de direitos, na partilha e na cooperação que se aprendem no cotidiano das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 41).

Ao possibilitar que as crianças participem ativamente da vida escolar — opinando, decidindo e criando —, o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, elementos centrais da formação cidadã. Dessa forma, a cidadania não é um conteúdo a ser ensinado, mas um modo de viver e aprender, construído nas experiências diárias e nas relações interpessoais que se estabelecem desde a primeira infância.

Assim, a formação da cidadania desde a Educação Infantil requer um olhar sensível e comprometido do educador, que deve compreender a criança como sujeito de direitos e deveres, capaz de pensar, agir e transformar o mundo à sua volta. Educar para a cidadania é, portanto, educar para a vida, para o diálogo e para o respeito mútuo, fundamentos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

FUNDAMENTOS ÉTICOS E SOCIAIS

A educação em valores constitui um dos pilares fundamentais da formação humana e, portanto, deve estar presente em todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nesse período da vida, a criança inicia a compreensão sobre o que é certo e errado, justo e injusto, aprendendo a conviver em sociedade e a respeitar o outro. A escola, como espaço de socialização, desempenha um papel essencial na construção dos valores éticos, morais e sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Segundo Cortella (2008), a educação em valores deve ser entendida como uma ação contínua, que ultrapassa os limites do conteúdo formal e se manifesta nas atitudes, nas relações e nos exemplos cotidianos. Para o autor,

“Educar é, acima de tudo, formar pessoas capazes de discernir, decidir e agir eticamente em suas escolhas e relações” (CORTELLA, 2008, p. 63).

Essa concepção amplia o papel da escola, mostrando que sua função não é apenas transmitir conhecimentos, mas também formar sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a coletividade.

Os valores são construídos social e culturalmente, transmitidos nas relações familiares, escolares e comunitárias. Eles orientam o comportamento humano e servem de referência para a convivência harmônica. Piaget (1994) afirma que a moralidade é um processo de construção gradual, que se desenvolve nas interações sociais e nas experiências de cooperação. Assim, o professor, ao organizar um ambiente pautado no diálogo e no respeito mútuo, contribui para que a criança compreenda e internalize valores de forma significativa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também valores como solidariedade, empatia e respeito à diversidade. Esses princípios éticos são essenciais para que a escola se torne um espaço de convivência democrática, no qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas como parte da identidade coletiva.

Para Freire (1996), a educação em valores está intrinsecamente ligada à formação de uma consciência crítica, capaz de transformar a realidade social. O autor ressalta que a ética é uma dimensão indispensável da prática educativa, pois o ato de educar envolve compromisso, respeito e responsabilidade com o outro. Nesse sentido, afirma:

“Ensinar exige ética, por isso não há ensino sem respeito ao saber do educando, à sua curiosidade e à sua dignidade” (FREIRE, 1996, p. 38).

Dessa forma, a prática pedagógica voltada à formação de valores deve promover experiências que despertem na criança o senso de justiça, de solidariedade e de cooperação. Essas

experiências não se restringem a discursos, mas devem ser vivenciadas no cotidiano escolar, nas relações entre educadores, alunos e comunidade.

A ética, nesse contexto, é entendida como um conjunto de princípios que orientam o agir humano em busca do bem comum. Segundo Morin (2002), a ética não se impõe por normas externas, mas é construída internamente a partir das relações humanas e do reconhecimento do outro. O autor defende que:

“A ética nasce do sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os seres humanos, da consciência de que o outro é parte de nós” (MORIN, 2002, p. 71).

Assim, o ensino de valores éticos na Educação Infantil deve partir do exemplo e da vivência, estimulando as crianças a compreenderem a importância da cooperação, da empatia e do respeito mútuo.

Nesse processo, o papel do educador é fundamental. Ele deve atuar como mediador, promovendo práticas que envolvam a escuta, o diálogo e a reflexão. A forma como o professor se relaciona com as crianças é, por si só, um ensinamento ético, pois é através do exemplo que os valores são assimilados. Como destaca Lück (2009), “a escola é um espaço de convivência e de aprendizagem de valores, e o educador é o principal modelo de referência para as crianças” (LÜCK, 2009, p. 52).

Portanto, a educação em valores na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo permanente e intencional, que envolve o agir, o pensar e o sentir. Ao valorizar o respeito, a cooperação e a empatia, a escola contribui para a formação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. É na infância que se plantam as sementes de uma convivência ética e cidadã, e cabe à educação o compromisso de cultivá-las com sensibilidade, diálogo e amorosidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas voltadas à formação da cidadania e dos valores na Educação Infantil devem ser intencionais, planejadas e permeadas por situações que favoreçam a convivência democrática, a cooperação e o respeito mútuo. É nesse contexto que a criança aprende, vivência e internaliza princípios éticos e sociais fundamentais para o exercício da cidadania. O papel do educador, portanto, é criar condições que estimulem a participação, o diálogo e a reflexão crítica sobre o mundo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil deve garantir experiências que permitam à criança “conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, direitos que, quando efetivados, contribuem diretamente para a formação cidadã. A partir dessas

experiências, a criança constrói vínculos afetivos, aprende a respeitar o outro e a reconhecer a importância da coletividade.

Freire (1996) defende que o ambiente escolar precisa ser um espaço de liberdade, respeito e diálogo, pois é por meio das relações humanas que se aprende a viver democraticamente. O autor destaca que:

“É na convivência amorosa e no diálogo com o outro que se aprende o sentido da solidariedade e da justiça” (FREIRE, 1996, p. 84).

Assim, a prática pedagógica comprometida com a formação da cidadania deve valorizar o diálogo e a escuta sensível, reconhecendo a criança como sujeito ativo e participante do processo educativo.

Entre as estratégias pedagógicas que promovem a vivência de valores, destacam-se as rodas de conversa, os projetos interdisciplinares, os jogos cooperativos, as atividades de dramatização e as ações de participação coletiva no cotidiano escolar. Segundo Barbosa (2012), essas práticas possibilitam que as crianças expressem sentimentos, resolvam conflitos e aprendam a negociar significados, desenvolvendo a autonomia e o respeito mútuo. A autora reforça que a cidadania não se ensina por meio de discursos, mas se constrói nas interações e nas experiências compartilhadas.

“A prática pedagógica que promove a cidadania é aquela que oportuniza o diálogo, a tomada de decisões e a construção coletiva do conhecimento” (BARBOSA, 2012, p. 77).

Essas práticas devem estar fundamentadas em princípios democráticos, onde o educador atua como mediador, estimulando o senso crítico e a corresponsabilidade. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo social, no qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações com o outro. Dessa forma, o trabalho pedagógico que valoriza a cooperação e a troca entre pares favorece o crescimento cognitivo e emocional, promovendo atitudes de empatia e solidariedade.

Além disso, a ludicidade é um elemento indispensável para o desenvolvimento dos valores e da cidadania na Educação Infantil. O brincar, quando orientado pedagogicamente, favorece a aprendizagem de regras, o respeito ao outro e a construção de vínculos afetivos. Kishimoto (2008) ressalta que o brincar é uma linguagem essencial da infância, pois possibilita à criança compreender o mundo, experimentar papéis sociais e elaborar valores. Para a autora:

“Brincar é um modo de ser e estar no mundo; por meio dele, a criança constrói valores, aprende a cooperar e a respeitar o outro” (KISHIMOTO, 2008, p. 59).

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã é a participação da família e da comunidade escolar. Quando há diálogo entre escola e família, os valores são reforçados de maneira coerente e significativa. Conforme Libâneo (2004), a parceria entre escola e comunidade amplia a função social da educação, tornando-a mais próxima da realidade dos alunos e mais eficaz na construção da cidadania. Essa integração fortalece a noção de pertencimento e de responsabilidade coletiva.

As práticas de valorização da diversidade também são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Trabalhar com temas como igualdade, respeito às diferenças, inclusão e solidariedade permite que a criança desenvolva uma visão crítica e acolhedora do mundo. Para Santos (2002), educar em valores é “ensinar a conviver com o diferente, a reconhecer o outro e a respeitar suas singularidades” (SANTOS, 2002, p. 53).

Assim, cabe ao educador promover atividades que estimulem a escuta, o cuidado e a cooperação, fortalecendo o senso de coletividade. Projetos como hortas comunitárias, campanhas solidárias, trabalhos em grupo e assembleias infantis são exemplos de práticas que favorecem o protagonismo e o compromisso ético das crianças.

Portanto, a formação da cidadania e dos valores na Educação Infantil depende de práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a participação e a reflexão. A escola deve ser um espaço vivo de experiências democráticas, em que a criança possa aprender a agir com respeito, empatia e responsabilidade. Mais do que transmitir valores, o educador deve vivenciá-los em sua prática cotidiana, tornando-se exemplo e inspiração para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO CIDADÃ

O professor desempenha papel essencial na formação da cidadania e dos valores durante a Educação Infantil, pois é ele quem orienta, inspira e média as experiências que contribuem para o desenvolvimento ético, moral e social das crianças. Sua atuação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo de construção coletiva do conhecimento e de convivência democrática. Nesse sentido, o educador deve ser um exemplo de respeito, empatia e responsabilidade, tornando-se referência para os alunos em suas ações cotidianas.

Para Freire (1996), o educador é um sujeito político e ético, cuja prática está intrinsecamente ligada à formação humana. O autor destaca que ensinar não é um ato neutro, mas um ato carregado de intenções e valores. Ele afirma que:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 68).

Essa concepção reforça que o papel do professor é o de mediador do conhecimento, alguém que aprende e ensina simultaneamente, construindo com as crianças um ambiente de diálogo e de respeito mútuo.

A postura do educador como mediador exige sensibilidade para compreender o universo infantil e acolher as diferentes formas de expressão e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais mediadas por adultos e pares mais experientes. Assim, o professor é um facilitador das aprendizagens, promovendo situações que possibilitem a cooperação, a autonomia e a construção de valores.

“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio de um adulto, poderá fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Essa ideia reforça o papel do professor como aquele que potencializa o desenvolvimento e orienta o processo de internalização de atitudes e comportamentos éticos.

De acordo com Libâneo (2004), o professor deve assumir uma postura reflexiva e comprometida, compreendendo a educação como prática social e transformadora. A ação pedagógica deve estar pautada em princípios democráticos, que valorizem a participação, a escuta e o respeito à diversidade. Nesse sentido, o autor afirma que “o educador é um mediador entre a cultura e o aluno, responsável por criar condições para que o conhecimento e os valores sociais sejam apropriados criticamente” (LIBÂNEO, 2004, p. 29).

Além da dimensão cognitiva, o professor também deve trabalhar as dimensões afetiva e ética do processo educativo. Wallon (1975) destaca que as emoções desempenham papel central na aprendizagem e no desenvolvimento humano, sendo o vínculo afetivo um elemento essencial na relação pedagógica. Quando o educador demonstra empatia, escuta e cuidado, ele contribui para a formação de sujeitos mais seguros, confiantes e solidários.

Outro aspecto importante da mediação docente é a coerência entre o discurso e a prática. Como observa Cortella (2008), o professor deve ensinar pelo exemplo, pois a coerência ética é o que confere credibilidade e sentido ao processo educativo. O autor enfatiza que:

“O educador é um testemunho vivo dos valores que deseja ensinar; sua conduta é o conteúdo mais observado pelos alunos” (CORTELLA, 2008, p. 57).

Assim, a postura ética do docente é fundamental para a consolidação dos valores e da cidadania, sendo o exemplo uma das formas mais poderosas de ensino.

A formação continuada do professor também é um elemento indispensável para o fortalecimento de sua prática mediadora. Segundo Tardif (2002), o saber docente é construído na experiência e se renova continuamente por meio da reflexão e do diálogo com os pares. Dessa forma,

o professor precisa estar em constante atualização, buscando compreender as transformações sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar. A formação cidadã das crianças exige um educador consciente de seu papel social, político e humano.

Além disso, a mediação docente envolve o estímulo à autonomia e à participação das crianças nas decisões do cotidiano escolar. Permitir que elas opinem, escolham e assumam responsabilidades contribui para o desenvolvimento da cidadania e do senso de pertencimento. Como destaca Rios (2008), a ética docente se revela “no modo como o professor conduz o processo educativo, garantindo o direito à voz e ao diálogo” (RIOS, 2008, p. 66).

Portanto, o professor é o principal mediador da formação cidadã na Educação Infantil, pois sua ação educativa influencia profundamente o modo como a criança se percebe e se relaciona com o mundo. Ao agir com sensibilidade, ética e compromisso, ele transforma a sala de aula em um espaço de convivência democrática e de construção de valores. Educar para a cidadania é, antes de tudo, educar pelo exemplo e pelo afeto, princípios que constituem a essência da verdadeira prática pedagógica humanizadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil ocupa posição central na formação integral da criança, constituindo-se como o primeiro espaço social estruturado em que se vivenciam regras, valores e práticas que fundamentam a convivência cidadã. Nesse período inicial da vida, marcam-se as bases da construção da autonomia, do respeito, da cooperação e da compreensão do outro, elementos indispensáveis à constituição do sujeito ético e participativo. Assim, fica evidente que a formação da cidadania não se inicia na vida adulta, mas se constrói desde os primeiros anos, por meio das experiências e interações vivenciadas no ambiente escolar.

Ao longo do artigo, observou-se que autores como Freire, Vygotsky e Piaget contribuíram significativamente para a compreensão desse processo. Freire destaca a importância do diálogo, da escuta sensível e da formação crítica, reforçando que a cidadania se constrói na relação com o outro e na possibilidade de participar ativamente da própria aprendizagem. Vygotsky, por sua vez, aponta a interação social como base para o desenvolvimento humano, evidenciando a necessidade de ambientes educativos ricos em estímulos, mediações e trocas significativas. Piaget complementa essa perspectiva ao enfatizar que a moralidade se desenvolve na cooperação e na participação, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o respeito mútuo.

Outro aspecto essencial discutido é o papel do professor como mediador do conhecimento, dos valores e das relações sociais. Sua postura ética, suas intervenções pedagógicas e a maneira como organiza o ambiente escolar influenciam diretamente a formação cidadã das crianças. Quando o educador age com empatia, respeito e coerência, oferece às crianças modelos positivos de convivência e oportunidades para refletirem sobre suas atitudes e decisões. Além disso, práticas

pedagógicas intencionais, reflexivas e humanizadoras favorecem o desenvolvimento de comportamentos democráticos, solidários e responsáveis.

A BNCC reforça essa perspectiva ao reconhecer a Educação Infantil como um espaço de direitos (conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) e ao enfatizar que tais direitos constituem a base para a convivência ética e cidadã. Portanto, quando a escola valoriza as experiências das crianças, incentiva a participação ativa e promove o respeito à diversidade, contribui efetivamente para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Conclui-se, portanto, que a Educação Infantil, ao promover vivências que articulam conhecimento, valores e relações, desempenha papel fundamental na formação da cidadania. A escola, como espaço coletivo e democrático, deve assumir conscientemente essa responsabilidade, construindo práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento moral, social e emocional das crianças. Investir na formação cidadã desde a infância significa investir no futuro, na construção de uma sociedade mais humana, ética e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

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

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O LÚDICO ENQUANTO RECURSO AUXILIADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

PLAY AS A RESOURCE TO AID THE LITERACY PROCESS



VICTOR SANTOS TEIXEIRA

Graduação em Educação Física pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2020); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2022); Graduação em Letras – Português e Espanhol pela UNICV – Universidade Cidade Verde (2025); Pós-graduação em Gestão Escolar com Ênfase em Direito Educacional pela FACONNECT – Faculdade Conectada; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Camillo Ashcar, Prof

RESUMO

Alfabetização é um processo de ensino-aprendizagem que tem especial valor na educação, visto que a sociedade letrada solicita do indivíduo domínio de habilidades inerentes a linguagem escrita. Os educandos atuais são alvos de estudos sobre o seu papel ativo na construção do conhecimento, o que engloba as aprendizagens alfabéticas. Refletindo sobre as necessidades dos educandos torna-se visível que a ludicidade se enquadra com as especificidades destes, uma vez que a idade convencional do início do processo de alfabetização se dá ainda na infância, fase esta em que o lúdico é essencial para educando compreender seu papel no mundo e a serventia de utilizar suas aprendizagens para interagir com o meio em que se encontra inserido. Trazer atividades lúdicas associadas ao processo de alfabetização permite que os educandos construam um conhecimento com prazer o que favorece a compreensão sobre a função social da linguagem escrita. Conclui, evidenciando que os educadores alfabetizadores devem se apropriar dos aspectos que compõem as atividades lúdicas para ofertar vivências aos educandos que favoreçam aprendizagens significativas no processo de alfabetização. O objetivo do artigo é expor a relação existente entre alfabetização e ludicidade no contexto escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Educação.

ABSTRACT

Literacy is a teaching-learning process that has special value in education, since a literate society demands that individuals master skills inherent to written language. Current students are the subject of studies on their active role in the construction of knowledge, which includes alphabetic learning. Reflecting on the needs of students, it becomes clear that playfulness fits with their specificities, since the conventional age for the beginning of the literacy process is still in childhood, a phase in which playfulness is essential for students to understand their role in the world and the usefulness of using their learning to interact with the environment in which they are inserted. Bringing playful activities associated with the literacy process allows students to build knowledge with pleasure, which favors understanding of the social function of written language. In conclusion, it is evident that literacy educators should embrace the aspects that make up playful activities in order to offer students experiences that promote meaningful learning in the literacy process. The objective of this article is to expose the relationship between literacy and playfulness in the school context. The methodology used was a literature review.

Keywords: Literacy; Playfulness; Education.

INTRODUÇÃO

Alfabetização é o processo de aquisição de conhecimento que traz muitas discussões no meio acadêmico. Essas discussões perduram há muito tempo em relação ao processo de ensino-aprendizagem e aquisição das habilidades inerentes a leitura e escrita para os educandos.

Um dos aspectos que apresentam fundamental importância na atualidade, diz respeito à aquisição alfabética significativa, a qual o educando seja capaz de se apropriar do sistema ortográfico e suas regras, assim como compreenda a função social da linguagem escrita mediante contato com vários gêneros discursivos.

Ao se refletir sobre a idade convencional para o início do processo de alfabetização, representado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, é possível verificar que nesta etapa de educação os educandos apresentam faixa etária compreendente entre 5 e 9 anos de idade. Sendo assim, se verifica que a ludicidade enquanto recurso pedagógico que se enquadra nas características e especificidades da infância, funciona como um auxiliador do processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento alfabético.

Dessa forma, compreender os elementos que caracterizam as atividades lúdicas para que os educadores alfabetizadores sejam capazes de utilizá-la com propriedade para qualificar as aprendizagens alfabética e propiciar que os educandos consigam compreender a necessidade da aquisição das habilidades respectivas da leitura e da escrita é fundamental para atender as necessidades do grupo de educandos contemporâneos.

Com esta visão, o artigo traz por objetivo expor a relação existente entre a ludicidade e o processo de alfabetização, primando pela valorização e inserção na rotina escolar.

A pesquisa utilizada para a composição do artigo foi uma metodologia de revisão de literatura com estudos de artigos científicos que discorrem sobre a temática, visando uma abordagem qualitativa.

OS EDUCANDOS DA ATUALIDADE

Para uma melhor reflexão sobre a temática, torna-se importante verificar quem é o sujeito deste processo de ensino-aprendizagem em que se articula o lúdico e a alfabetização. Sendo assim, necessita-se compreender que é esta criança que chega à escola na contemporaneidade.

Para Alencar et al (2011), a criança deve ser concebida como um sujeito históricos que se insere em um mundo social, inicialmente, pelo contato com seus familiares, constituindo uma cultura individual que o caracteriza enquanto cidadão pertencente a esta sociedade. Dessa forma, existe um contínuo desenvolvimento dado pelas relações que esta estabelece com o meio, podendo se apresentar de maneiras diferentes de criança para criança.

No cenário escolar, Alencar et al (2011) acrescenta que existe a importância de visualizar a criança desta forma, pois ela possui um pré-conhecimento que é fundamental para as bases de todos os conteúdos que serão desenvolvimento neste ambiente.

As aprendizagens que a criança terá na escola devem ser significativas. A ótica que analisa a aprendizagem significativa gira em torno da criança conseguir verificar significados de utilização de tudo que é aprendido nas suas relações com a sociedade. Assim, Alencar et al (2011) pontuam que só é possível ocorrer uma aprendizagem significativa se a criança conseguir estabelecer as relações dela com o meio e pode utilizá-las em seu cotidiano, o que envolve uma diversidade de esquemas cognitivos, com a articulação de conhecimentos prévios com os novos, assim como experiências próprias que desencadearão esta significação para a criança.

As crianças, em sua maioria gostam de aprender, gostam de ter contato com novo e acabam sendo ótimas participantes de todas as atividades que lhe são propostas. Alencar et al (2011) salientam que se isso não ocorre, provavelmente, há algo de errado com a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o educador, enquanto observador deve se valer desta observação para levantar os pontos que estejam inferindo sobre a falta de motivação das crianças, a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para ofertar estímulos coesos que mantenham este prazer pelo aprendizado que as crianças apresentam.

Conforme Simpson (1973 apud ALENCAR et al, 2011), existem crianças que apresentam muita dificuldade com a leitura e a escrita, porém, isto não é requisito para que elas apresentem dificuldades em outras de conhecimento, uma vez que podem apresentar maior interesse por outros conteúdos que não se atrelam diretamente a linguagem escrita. Ao repara esta dificuldade e o interesse por outras áreas de conhecimento, o educador deve utilizar deste interesse para articular os conteúdos inerentes a leitura e a escrita com intuito de buscar formas de estimulá-las a superar suas dificuldades.

Portanto, Alencar et al (2011) complementam que:

Dessa forma, vimos que é necessário respeitar o desenvolvimento da criança, favorecer um ambiente propício à aprendizagem por meio de atividades lúdicas que favoreçam seu processo de ensino e de aprendizagem. A criança matriculada no primeiro ano do ensino fundamental muitas vezes não completou seis anos de idade, isso significa que necessita se apropriar de conceitos necessários para o desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido a criança inserida em um ambiente que se preocupa apenas com a aplicação de conteúdos científicos e não leva em conta sua aprendizagem natural por meio das brincadeiras e do jogo simbólico, prejudica a criança em seu processo de ensino e de aprendizagem queimando etapas de aprendizagem e de desenvolvimento causando mais tarde problemas de aprendizagem. (ALENCAR et al, 2011, p. 9)

Refletindo sobre as especificidades infantis e individuais das crianças, surge como um bom instrumento estimulador a utilização de atividades lúdicas, visto que a ludicidade tem uma boa relação com o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, Alencar et al (2011) pontuam que por meio da ludicidade a criança é capaz de modificar seu comportamento, favorecendo a utilização da afetividade para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Com atividades como a brincadeira, as crianças desenvolvem atitudes colaborativas e cooperativas em relação aos seus pares, compreendendo, também, a valia das regras e do respeito ao próximo, elementos estes importantes para as vivências em sociedade.

Para Araújo e Magalhães (2002), as atividades lúdicas trazem aspectos essenciais e úteis para os relacionamentos sociais. Tanto as brincadeiras quanto os jogos inferem em um aprender com prazer e tudo que é prazeroso se torna arquivado de maneira mais fácil. Tais atividades envolvidoras da ludicidade, auxiliam a aprendizagem no que concerne a aquisição de habilidades inerentes a leitura e escrita, retirando a visão maçante de ler e escrever obrigatório.

Na ótica de Alencar et al (2011), o lúdico propicia a criança estabelecer relações entre o meio e a sua função dentro deste, o que favorece a construção de um conhecimento e a aquisição de uma aprendizagem realmente significativa. Por meio das atividades lúdicas, a criança consegue assimilar novos conhecimentos, se desenvolvendo social e culturalmente, além de favorecer o desenvolvimento da criatividade infantil que a acompanhará por toda a vida. Com o lúdico, a criança é capaz de encontrar um equilíbrio entre o real e o imaginário, conseguindo projetar ações e visualizar consequências de seus atos, o que acaba na construção de um conhecimento.

Ainda na perspectiva de Alencar et al (2011), existem várias utilidades para a ludicidade no contexto escolar como a possibilitação da realização de sondagens sobre o conhecimento prévio das crianças, assim como a introdução e reforço dos conteúdos, favorecendo estratégias metodológicas que priorizem os interesses das crianças como elemento estimulatório da motivação infantil.

Nem todos os educadores consideram o lúdico como um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem infantil, criticam Alencar et al (2011). Esta visão acaba por

desvalorizar a ludicidade em anos escolares que sucedem a Educação Infantil, pois, para estes, a ludicidade trata-se de uma desorganização de uma rotina metódica escolar. Apesar de existir este pensamento contraditório ao desenvolvimento infantil, vale ressaltar que a ludicidade promove uma gama de benefícios para a criança que devem ser levados em consideração como a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar e aprender de acordo com as suas necessidades, desenvolvendo seu raciocínio e as suas linguagens.

A falta de atividades lúdicas no contexto educacional, segundo Alencar et al (2011), pode acarretar dificuldades de aprendizagens nas crianças. Com isso, é perceptível a importância da imaginação enquanto requisito que interfere no processo de ensino-aprendizagem, tendo o brinquedo como um instrumento estimulador para este. Não só o brinquedo funciona como elemento estimulador, mas o próprio “faz-de-conta”, também, é. Por meio do “faz-de-conta”, a criança consegue articular a realidade com o meio imaginário, o que lhe traz subsídios para atuar e modificar, em meio a um processo reflexivo, sobre esta realidade, o que lhe traz uma análise, mesmo que inconsciente, crítica sobre as situações-problemas as quais se depara cotidianamente.

Para compreender sobre o que vem a ser uma postura lúdica, Alencar et al (2011) pontuam que assumir esta postura não significa apresentar os conteúdos utilizando jogos, mas sim que utilize dos aspectos inerentes a ludicidade para ensinar, envolvendo a forma com que o educador expõe os conteúdos, os seleciona e como as crianças aceitam a atividade exposta. Quando um educador utiliza do lúdico, ele demonstra que compreende a importância para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como sujeito ativo deste processo em conjunto com as crianças.

De acordo com Kishimoto (1994 apud ALENCAR et al, 2011), a aula lúdica possibilita uma estimulação constante das crianças, a serem expostas com ações criativas, as quais servem como requisito avaliativo, diferente da visão da necessidade de apresentação produtiva enquanto resultado do processo de ensino-aprendizagem. Com a utilização da brincadeira na sala de aula, a criança se depara com o desejo de saber cada vez mais, demonstrando motivação para encontrar as soluções de situações-problemas, inferindo em sensações prazerosas de conquista.

Dessa forma, Alencar et al (2011) afirmam que ao lúdico interfere diretamente no desenvolvimento infantil, se tornando essencial para o processo de ensino-aprendizagem. O lúdico possibilita o estabelecimento significativo das aprendizagens e dos conhecimentos que são gerados dentro e fora do ambiente escolar. As dinâmicas propiciadas pelas atividades lúdicas dentro da enfiada rotina escolar, possibilita que as crianças aprendam com prazer.

O BRINCAR E JOGAR ENQUANTO ATIVIDADES LÚDICAS

O brincar se constitui como uma das atividades lúdicas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem infantil. Neste contexto, Lima et al (2017) colocam que o brincar relacionado a infância se constitui como um dos instrumentos precursores da aprendizagem infantil, pois favorece a construção e reconstrução do conhecimento. O lúdico possibilita uma aprendizagem prazerosa,

desafinado o educador a procurar jogos e brincadeiras que se adequem a etapa de desenvolvimento infantil, em que se criem atividades as quais as crianças porá experienciar na prática os conteúdos teóricos que são explanadas, propiciando a compreensão significativa da aprendizagem.

Para Alencar et al (2011) a brincadeira deve ser concebida como uma atividade que propicia prazer para as crianças, porém, se a atividade não for adequada a faixa etária e etapa de desenvolvimento das crianças, ela traz o desprazer, devendo ser estudada, compreendida e analisada diante da adaptação da ludicidade as necessidades reais das crianças.

Refletindo sobre a brincadeira e a ação do brincar, Alencar et al (2011) colocam que:

No brincar a criança faz uso de uma ação imaginária, por meio dela pode assumir diferentes papéis na sociedade, colocando-se no lugar de outros como, por exemplo, de um herói. Dessa forma a criança irá seguir regras de um comportamento heróico, porque agora ela pode ser um herói e assumir as funções de um herói. Nesse momento a criança consegue ir além do real, atuando em um nível superior do que ela realmente se encontra. (ALENCAR et al, 2011, p. 3)

Em relação a atividade lúdica, Abreu et al (2015) afirmam que quando utilizadas no contexto educacional, podem trazer consequências positivas ou negativas as crianças. A própria rotina escolar, acaba por distanciar as crianças da ludicidade, por apresentar uma dinâmica que preconiza rendimento em vez de qualidade nas aprendizagens. Esta visão deve ser modificada, pois as crianças não deixaram de ser crianças com os progressos sociais e a entrada de meios tecnológicos que parecem antecipar a visão do adulto sobre a concepção infantil.

A escola deve, segundo Abreu et al (2015), deve visualizar a criança no seu estado infantil, que possui necessidade de vivenciar atividades lúdicas que tragam sua essência infantil. O brincar e o jogar são aspectos que fazem parte da existência humana e estabelecem relações com o processo de ensino-aprendizagem, de forma a torna esta dinâmica mais prazerosa e enriquecedora para a criança. Quando o educador adapta os jogos e brincadeiras a realidade e as necessidades infantis, a criança passa a interagir com os outros, socializando-se.

A ludicidade enquanto linguagem, para Abreu et al (2015), deve ser verificada diante da visão histórica da importância dela no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a criança, mesmo modificando suas concepções em detrimento dos avanços sociais, brincou, brinca e continuará brincado. Quando se dá uma visão de criança autocêntrica, a criança passa a utilizar o lúdico como forma de fugir da realidade que a impõe. A criança não brinca instintivamente, mas sim brinca como reprodutora das ações dos adultos, como forma de inserir-se socialmente, assim como utiliza do jogo para a mesma função.

Ao relacionar o lúdico a aprendizagem infantil, Abreu et al (2015) discorrem que:

Portanto, a aprendizagem ocorre por meio da mediação entre professores e alunos, e utilizar o jogo como ferramenta didática poderá auxiliar no processo da alfabetização e do letramento, ao possibilitar a integração de atividades curriculares contribuindo para a estruturação dos tempos, espaços e atividades integradas, tendo

em vista a implantação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos. (ABREU et al, 2015, p. 24566)

Conforme Araújo e Magalhães (2002) tanto o brincar quanto o jogar, são ações indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual de qualquer indivíduo e se encontra presente na história da humanidade há muito tempo. Por meio destas ações lúdicas, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, se formando enquanto cidadã social, com capacidade para se deparar com desafios e buscar soluções para ultrapassá-lo em vistas de transformações que levem a melhorias sociais.

Ainda na ótica dos autores, o jogo e a brincadeira por si só não se constituem como instrumento de aprendizagens, porém, com a intervenção e mediação do educador se tornam importantes instrumentos que favorecem a aquisição de conhecimentos. Com eles a criança passa a adquirir noções sobre regras e por meio da imaginação modificam seus comportamentos nas suas relações interpessoais e com o meio em que se encontram inseridas.

Neste contexto, Abreu et al (2015) colocam que a escola se constitui enquanto espaço de relações interpessoais das crianças com outras crianças e com os adultos. Assim, a utilização do lúdico neste espaço é fundamental para enriquecer as experiências interpessoais das crianças que ali frequentam. Esta ludicidade favorecerá a aquisição de aprendizagens e construção do conhecimento infantil, porém traz desafios ao educador que não tem o costume de introduzi-la na rotina diária. Portanto, o educador necessita buscar informações que deem valia a ludicidade e compreendê-la enquanto essência formativa e colaborativa do processo de ensino-aprendizagem, utilizando-a enquanto instrumento metodológico a ser inserido nas práticas pedagógicas habituais.

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

A ludicidade é importante instrumento no processo de alfabetização das crianças. Segundo Lima et al (2017), quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, se espera que ela esteja alfabetizada até o final do ciclo alfabetizador no terceiro ano do Ensino Fundamental. O domínio da escrita e da leitura não pode ocorrer enquanto prática reprodutora, necessitando que a criança encontre significação social na linguagem escrita. Portanto, para que isso ocorra, torna-se necessário que o educador alfabetizador busque estratégias metodológicas que favoreçam esta compreensão da linguagem escrita comunicativa e a ludicidade se revela enquanto atividade facilitadora do despertar consciente da criança para a significação social da leitura e escrita.

De acordo com Soares (2004 apud ABREU et al, 2015), o processo de alfabetização ainda traz uma gama de estudos recentes, sendo uma das áreas com mais discussões na atualidade. As práticas pedagógicas atuais, ainda se apresentam em um formato cansativo para as crianças, o que traz a necessidade de buscar novas estratégias de ensino que despertem maior motivação nas crianças e favoreça que tenham prazer nesta aprendizagem. A reprodução de práticas pedagógicas arcaicas funciona de maneira contrária a que a ludicidade dispõe, se tornando desmotivadoras para

as crianças, difíceis e penosas, impossibilitando a visualização da função da linguagem escrita na sociedade.

Em relação a alfabetização D'Andrea e Garcez (2011) evidencia que:

Considerando a alfabetização como a ação específica, peculiar e indispensável para a apropriação do sistema de escrita e o letramento como o processo de desenvolvimento da cognição, que garante a inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita e se tratando de crianças, não podemos esquecer-nos da peculiaridade da infância que, justamente, é marcada pela ludicidade. Brincar para letrar é forma garantida de inserção das crianças no mundo da cultura escrita. (D'ANDREA; GARCEZ, 2011, p. 12972)

De acordo com Ferreira (1985 apud ABREU et al, 2015), o educador necessita ter cçare4za a respeito do impacto das suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, devendo rever suas concepções de que o processo de alfabetização está estritamente relacionado a representação do código em virtude da transcrição de sons e verificá-las enquanto representação da linguagem. Neste processo, a criança deve se constituir como sujeito ativo e construtor do conhecimento alfabético, interagindo com este conhecimento.

Como importante instrumento de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, Araújo e Magalhães (2002) colocam que a ludicidade favorece a aquisição das habilidades inerentes a leitura e escrita, favorecendo uma maneira de concepção natural e espontânea desta aprendizagem. As atividades lúdicas permitem o desenvolvimento da criatividade da criança e propiciam fatores motivacionais nas mesmas, o que gera a potencialização desta aprendizagem.

Ainda na ótica de Araújo e Magalhães (2002), a brincadeira possibilita que a criança atribua significações em suas aprendizagens. Assim, o educador alfabetizador deve buscar atividades lúdicas adequadas que facilitem a aquisição dos conhecimentos inerentes a linguagem escrita, pois estas desencadearão uma aprendizagem mais agradável e compreensível.

O início do processo de alfabetização das crianças se dá com a estimativa de que as crianças sejam capazes, ao final do processo, de dominarem a técnica e compreenderem a função social e comunicativa da linguagem escrita. Neste contexto, Lima et al (2017) evidenciam que a ludicidade serve como um estímulo motivador, criativo e assimilatório que própria a criança sua inserção no mundo do letramento, o qual favorece que a criança enxergue a função social desta linguagem e sua importância neste meio.

Em defesa a ludicidade no processo de alfabetização infantil, Araújo e Magalhães (2002) abordam que:

Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. No

ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação. (ARAÚJO; MAGALHÃES, 2002, p. 5)

Dessa forma, Abreu et al (2015) colocam que os jogos pedagógicos utilizados como instrumento metodológica no processo de alfabetização, serve como uma ferramenta motivacional que auxilia a aquisição das habilidades inerentes a leitura e escrita, afastando da criança aspectos de memorização e reprodução dos conteúdos expostos pelo educador alfabetizador, sem que ocorra a mecanização deste processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, a criança deve compreender a importância e necessidade social da leitura e da escrita de forma prazerosa, favorecendo a construção de um conhecimento significativo para elas sobre a linguagem escrita.

Pensado sobre isso, Andrade e Sacchelli (2017) pontuam que:

A alfabetização não é apresentar letras e números aos alunos e sim dar continuidade ao ensino. E por meio dos jogos as crianças podem desenvolver todas as habilidades, basta que as brincadeiras proporcionem boas oportunidades. Com brinquedos e brincadeiras surgem muitas oportunidades de conhecer palavras novas a partir da participação do aluno nas brincadeiras. (ANDRADE; SACCHELLI, 2017, p. 2)

E, em complemento, D'Andrea e Garcez (2011) enfatizam que:

O desenvolvimento das habilidades e competências que garantem o sucesso do letramento ao longo do Primeiro Ciclo constitui-se através do lúdico, conforme tem demonstrado com sucesso, as práticas desenvolvidas pelas participantes desse programa de formação continuada. É preciso garantir que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, tenha sua aprendizagem motivada pelo prazer em um currículo peculiar, planejado com clareza e com a intencionalidade de promover a alfabetização e o letramento através da ludicidade, tão presente e fundamental no seu desenvolvimento nessa fase da infância. (D'ANDREA; GARCEZ, 2011, p. 12973)

Dessa forma, a utilização dos jogos no contexto escolar, de acordo com Abreu et al (2015), em Relação ao processo de alfabetização é um grande desafio tanto para escola quanto para o educador alfabetizador na contemporaneidade. Um ponto importante a ser levantado diz respeito a uma ótica errôneas de que a criança deve parar de brincar ao adentrar o Ensino Fundamental. O retiro da brincadeira no ambiente escolar, faz com que as crianças se desmotivem a ir escola, não tendo vontade de frequentá-la. Esta desmotivação acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Refletindo sobre o papel do processo de alfabetização no início da vida escolar da criança no Ensino Fundamental, torna-se visível que trazer este brincar para a rotina escolar, favorecerá a construção do conhecimento e a aquisição de aprendizagens significativas neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os aspectos que foram levantados no teor do desenvolvimento deste artigo, foi possível verificar que o lúdico se torna um importante e viável recurso pedagógico para o processo de alfabetização.

Esta relação se dá pela ligação existente entre o lúdico e a infância, na qual as crianças necessitam utilizar de sua imaginação para constituir a realidade.

Por meio do lúdico é possível mostrar a criança a fundamentalidade da alfabetização, enquanto processos de aquisição de habilidades inerentes a leitura e a escrita, que são de suma importância para inserção na sociedade letrada.

Com o lúdico o processo de alfabetização se torna menos enfadonha e mais divertido e com a diversão a criança mantém-se motivada e interessada a aprender sempre mais.

Desta forma, é fundamental que o educador alfabetizador procure se apropriar dos conhecimentos que refletem sobre o lúdico no contexto educacional e sua utilidade no processo de alfabetização, proporcionando as crianças momentos prazerosos que incidirão na construção de um conhecimento significativo sobre a importância social da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. de et al. O jogo como estratégia auxiliar do processo de alfabetização de turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. São Paulo, Martins Fontes, 2015.

ALENCAR, G.A.R. de B. et al. a importância do lúdico no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino de nove anos. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, C. D. e SACCHELLI, G. S. a ludicidade na alfabetização. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, C. F. de A. J e MAGALHÃES, A. F. de S. Ludicidade na aquisição da leitura e escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do ensino fundamental. IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba, 2002.

D'ANDREA, C. D. S. e GARCEZ, S. Brincar para letrar: a ludicidade do currículo das crianças no primeiro ciclo. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2011.

LIMA, C. F. de J. e MAGALHÃES, A. F. de S. Letramento e Ludicidade: um estudo sobre as práticas que produzem aprendizagens significativas e prazerosas no processo de aquisição da língua escrita.

Revista Didática Sistemica, v.19, n.2, p.84-99, 2017.

MATEMÁTICA QUE ALIMENTA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS E TABELAS NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR



MATHEMATICS THAT FEEDS: THE IMPORTANCE OF READING AND INTERPRETING GRAPHS AND TABLES IN SCHOOL MEALS

VLADIMIR GONÇALVES DA SILVA

Graduação em Matemática pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (2005); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2020); Especialista em Informática Educacional pela Faculdade XV de Agosto (2020); Especialista em Educação Financeira pela Universidade do Oeste Paulista (2021); Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (2023); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Octávio Pereira Lopes

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre matemática e alimentação escolar, destacando como a leitura e interpretação de gráficos contribuem para o planejamento, controle e avaliação das ações do Programa de Alimentação Escolar (PAE). A partir do estudo da rede municipal de São Paulo e das práticas da Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE), evidenciamos que gráficos e tabelas são ferramentas fundamentais para representar dados sobre número de refeições, uso de alimentos orgânicos, dietas especiais, controle de qualidade e distribuição logística. Além do papel técnico, o estudo aponta a relevância pedagógica desses recursos, que, quando utilizados em sala de aula, aproximam os estudantes da matemática aplicada, promovem a leitura crítica de informações e fortalecem a compreensão sobre políticas públicas e cidadania. Concluimos que integrar o trabalho com dados e gráficos ao contexto da alimentação escolar contribui para uma formação mais completa e significativa dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática aplicada; Alimentação escolar; Gráficos e Tabelas; Educação alimentar; Cidadania.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between mathematics and school meals, highlighting how reading and interpreting graphs contributes to the planning, control, and evaluation of the School Meals Program (PAE). Based on a study of the municipal network of São Paulo and the practices of the School Feeding Coordination Office (CODAE), we show that graphs and tables are fundamental tools for representing data on the number of meals, use of organic foods, special diets, quality control, and logistical distribution. In addition to their technical role, the study points to the pedagogical relevance of these resources, which, when used in the classroom, bring students closer to applied mathematics, promote critical reading of information, and strengthen their understanding of public policies and citizenship. We conclude that integrating work with data and graphs into the context of school feeding contributes to a more complete and meaningful education for students.

KEYWORDS: Applied mathematics; School meals; Graphs and tables; Food education; Citizenship.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

(FREIRE, 2000, p23 e 24.)

INTRODUÇÃO

O direito da alimentação escolar é assegurado pela lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, por isso, esse importante instrumento para promover a saúde, bem estar, o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes da educação básica, rege em todo o território nacional, as políticas voltadas a esse assunto. Na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, o Programa de Alimentação Escolar (PAE), gerido pela Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE), disponibiliza diariamente milhões de refeições e envolve um complexo processo de planejamento, execução e monitoramento. Para dinamizar e melhor aparelhar essa estrutura de grande escala, a utilização da matemática, especialmente por meio da utilização, adaptação, leitura e interpretação de gráficos e tabelas, torna-se essencial para divulgar, avaliar e fomentar o trabalho da equipe.

Esses recursos matemáticos são amplamente empregados na representação e análise de dados referentes ao número de refeições servidas, distribuição de dietas especiais, uso de alimentos

orgânicos, controle de qualidade dos insumos e logística de distribuição. Além de serem ferramentas indispensáveis para a gestão pública, esses oferecem grande potencial pedagógico ao possibilitar que estudantes desenvolvam competências de leitura crítica, raciocínio lógico e compreensão de informações relacionadas a políticas públicas e cidadania.

Neste contexto, o presente estudo busca analisar como a leitura e interpretação de gráficos no âmbito da alimentação escolar podem contribuir para uma gestão mais eficiente do programa e para a formação de alunos mais conscientes, demonstrando a importância de aproximar a matemática do cotidiano escolar e da realidade social dos estudantes.

Além do mais, uma criança bem alimentada, com uma alimentação de qualidade, aprende mais e com mais excelência, talvez esse não seja o maior problema da educação, mas uma boa alimentação favorece o aprendizado de maneira global.

PARA SABER MAIS

- IDEC, INSTITUTO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. COMER BEM NA ESCOLA: DECRETO FEDERAL ESTABELECE DIRETRIZES PARA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL. YouTube. 21 dez. 2023. 1min56s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIp2YFJ8TIQ>. Acesso em: 07 julho de 2025.
- COMER PRA QUÊ? TEMPOS MODERNOS (ENTREVISTA). SEU TEMPO, SUA HORA E SEU LUGAR. YouTube, 14 dez. 2016. 2min13s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4qBJ7MO_VIE&list=PLq1ebUThEmGyEHFHS9IUQ84Nta118vSFQ&index=16. Acesso em: 07 julho de 2025.
- A IMPORTÂNCIA EM DEDICAR TEMPO PARA CADA REFEIÇÃO. SUSTENTAREA USP. Sustentarea Explica | C | Comensalidade. YouTube, 14 abr. 2024. 8min34s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4qBJ7MO_VIE

MATEMÁTICA QUE ALIMENTA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Por trás de cada prato servido na rede municipal de ensino de São Paulo há um trabalho meticuloso de planejamento, monitoramento e avaliação. E, nesse processo, a matemática — em especial por meio da leitura e interpretação de gráficos e tabelas — desempenha papel fundamental. A Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE) utiliza esses instrumentos para transformar números em ações concretas que garantem refeições saudáveis e inclusivas para mais de um milhão de estudantes.

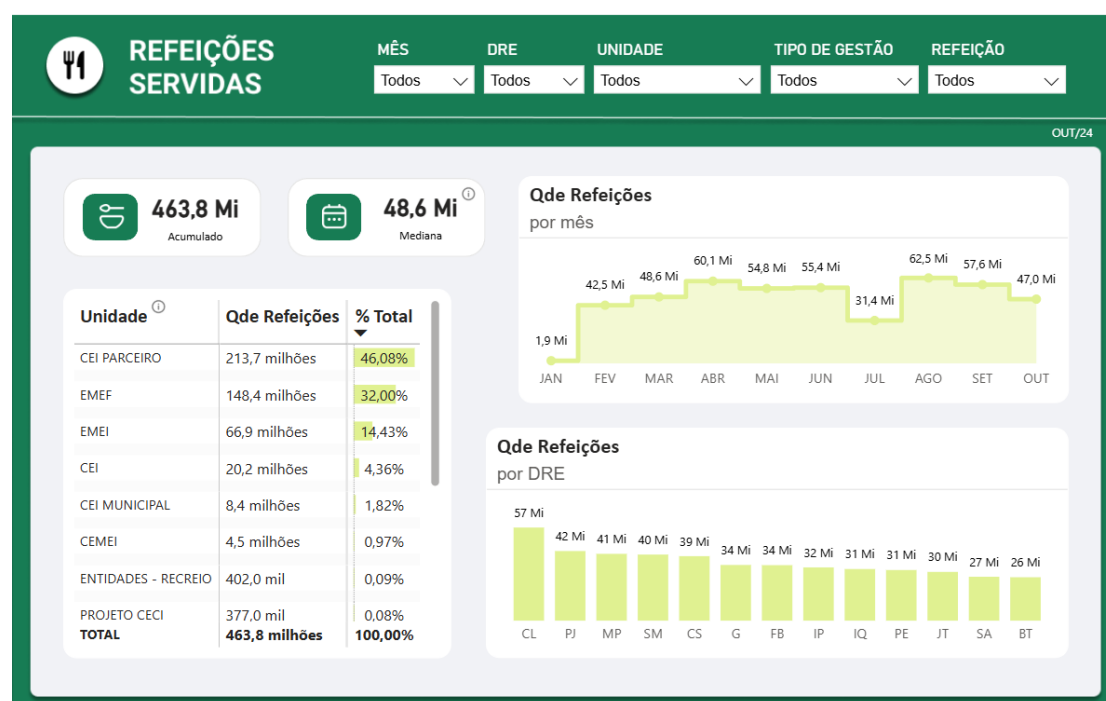
GRÁFICOS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Os gráficos surgiram como uma forma de representar dados de maneira visual e facilitar a interpretação de informações complexas, dando mais simplicidade em suas demonstrações. São ótimas ferramentas, assim como as tabelas, para consolidar dados, representar valores de forma diferenciada e permitir uma avaliação rápida dos resultados obtidos. No entanto, caso necessário, é possível recorrer aos dados específicos coletados durante o processo de pesquisa e desenvolvimento.

No cenário da alimentação escolar, esses instrumentos são cruciais, veem? Para apresentar dados sobre o planejamento nutricional, o montante de refeições servidas, as visitas técnicas que ocorreram, o controle de qualidade e ainda o emprego de alimentos orgânicos, assim como a alocação de recursos, sabem? Ademais de simplificar a labuta dos gestores e nutricionistas, os gráficos possuem um vasto potencial pedagógico, aproximando os estudantes da matemática que se usa na prática, sabe? Eles impulsionam o raciocínio crítico sobre políticas públicas e sobre o exercício da cidadania. Esse estudo mergulha na história e na aplicação dos gráficos, mostrando como fortalecem a administração da alimentação escolar, afinal, e cooperam para uma educação mais completa e relevante, certo?

A merenda escolar em São Paulo é uma parada e tanto: aproximadamente 1,76 milhões de refeições são servidas diariamente em 2024, com distribuição em mais de 3.500 escolas.

- **Quantidade de refeições servidas por tipo de unidade (EMEI, EMEF, CEI);**

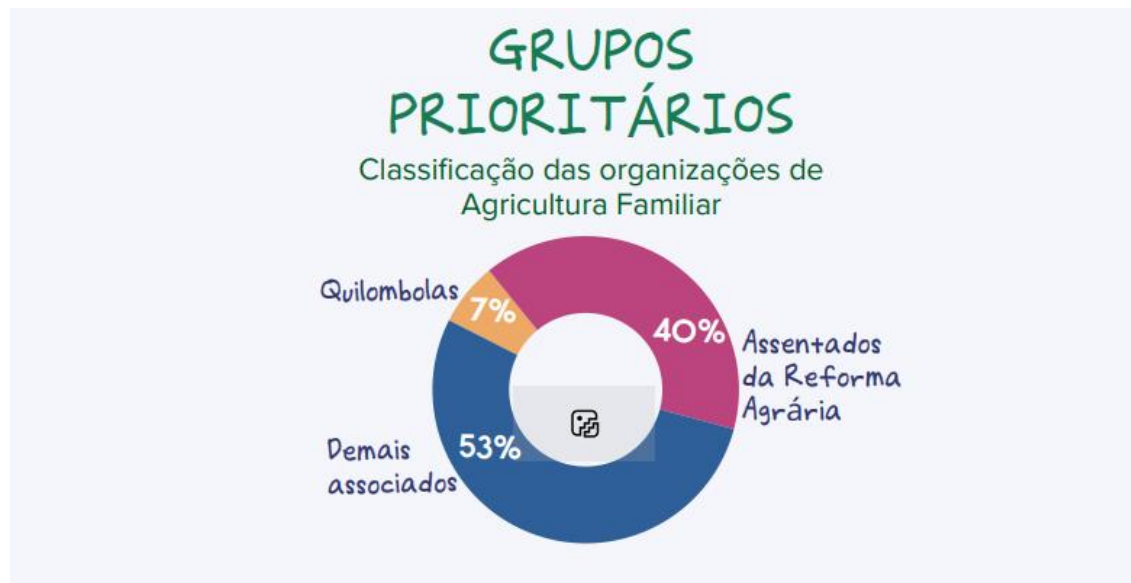


Quantidade de Refeições Servidas – Outubro/2024 – Fonte: Observatório CODAE –
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGMtYzBmOWQzZW5kMy00N2NiLWlWzNzAtMWY1YTcxMDNmODY3IiwidCI6IjY1NWFFhNjFkLTVkY2ItNDE4Mi05N2YxLTIjMnQ5MTkZTBjZiJ9>. Acesso em 28 de junho de 2025.

- **Percentual de produtos provenientes da agricultura familiar (em 2023, por exemplo, gráficos demonstravam o alcance de mais de 40% desses itens, superando a meta legal de 30%);**

A Agricultura Familiar é uma maneira de organizar a produção, operada por famílias em propriedades de tamanho pequeno e médio; inclui camponeses, pescadores, ribeirinhos, comunidades quilombolas remanescentes, indígenas e mais. A Lei Federal nº 11947, de 16 de junho de 2009, expandiu as políticas públicas destinadas a fortalecer a AF, tornando obrigatório comprar alimentos dessa modalidade de produção para o Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE. Essa ação impulsiona o desenvolvimento local, e garante a economia sustentável dos sistemas de produção familiar. Na esfera municipal, a CODAE transformou essa meta num ponto-chave das suas

ações, incrementando as compras da agricultura familiar, com foco na aquisição local e dependendo dos produtos ou da demanda, essa aquisição poderá ser feita em todo o território nacional, com foco na valorização dos costumes alimentares da população atendida. Abaixo, os dados de 2023.



Agricultura familiar na CODAE – 2023. Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-alimentacao-escolar/agricultura-familiar/sobre-a-agricultura-familiar/>. Acesso em 28 de junho de 2025.

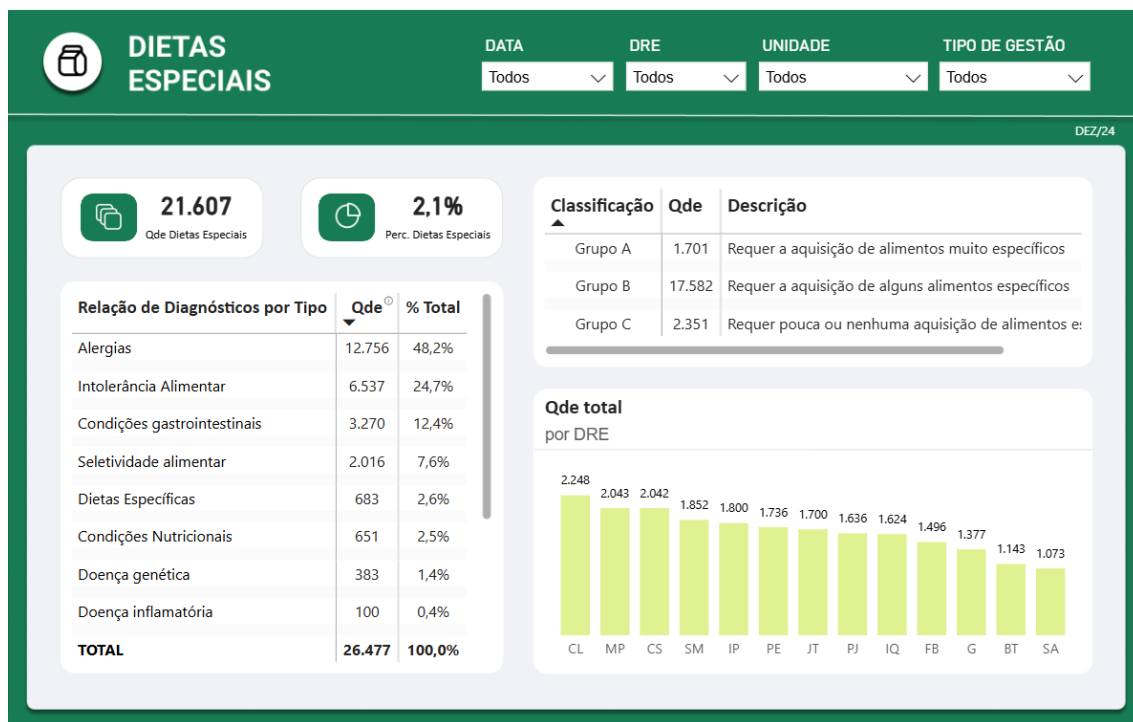
- **Aleitamento materno e qualidade da alimentação escolar**

O aleitamento materno é fundamental nos primeiros meses de vida, pois fornece todos os nutrientes necessários para o crescimento saudável do bebê, além de fortalecer significativamente o sistema imunológico.

À medida que a criança cresce e ingressa no ambiente escolar, a alimentação oferecida na escola torna-se essencial para complementar sua nutrição, contribuindo diretamente para o desenvolvimento físico e cognitivo.

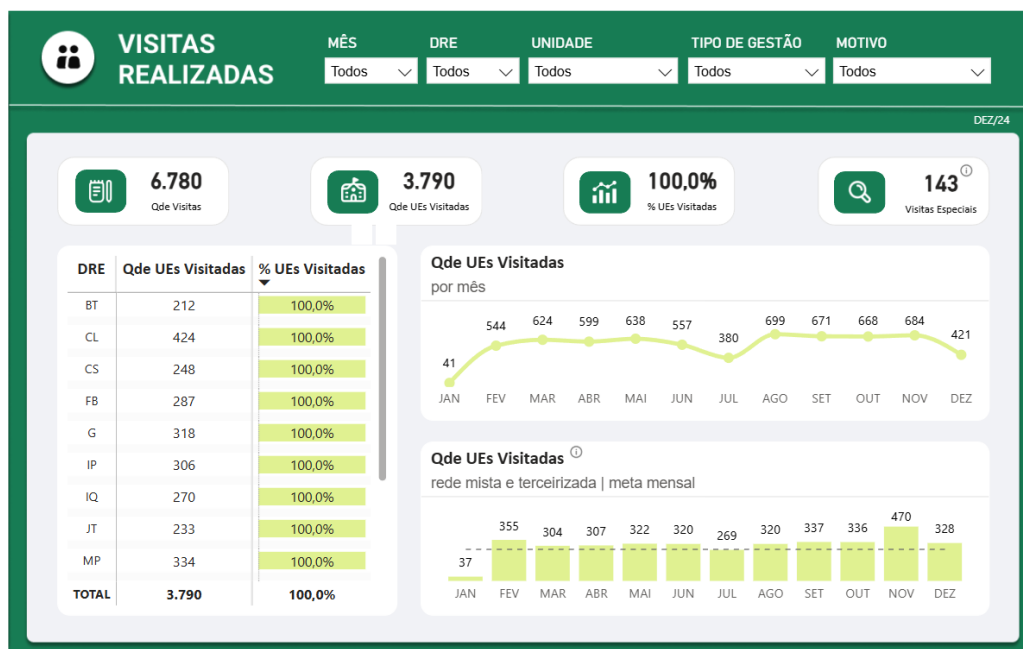
Tanto o aleitamento materno quanto a alimentação escolar são direitos assegurados e práticas fundamentais para a formação de hábitos alimentares saudáveis, prevenindo deficiências nutricionais e doenças ao longo da vida. O cuidado com a qualidade no preparo e na oferta das refeições escolares representa, portanto, uma continuidade do afeto e da atenção iniciados com o leite materno.

- **Distribuição de dietas especiais** para alunos com necessidades alimentares específicas;



Dietas Especiais por Diretoria de Ensino – Dezembro/2024 – Fonte: Observatório CODAE – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGMzYzBmOWQzZW5kMy00N2NiLWl3NzAtMWY1YTlxMDNmODY3IiwidCI6IjY1NWFnNjFkLTkY2ItNDE4Mi05N2YxLTIjMNTQ5MTlkZTBjZiJ9>. Acesso em 28 de junho de 2025.

- **Controle de qualidade dos alimentos e produção das refeições escolares**, Com visitas técnicas escolares diárias e com gráficos que indicam os resultados das análises sensoriais e laboratoriais, os agentes de saúde do município monitoram e garantem a qualidade dos alimentos oferecidos na alimentação escolar, assegurando que estejam em conformidade com os padrões estabelecidos.



Visitas Técnicas Realizadas – Dezembro/2024 – Fonte: Observatório CODAE (Clique em INICIAR) – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGMzYzBmOWQzZW5kMy00N2NiLWl3NzAtMWY1YTlxMDNmODY3IiwidCI6IjY1NWFnNjFkLTkY2ItNDE4Mi05N2YxLTIjMNTQ5MTlkZTBjZiJ9>. Acesso em 28 de junho de 2025.

Esses gráficos são ferramentas essenciais para identificar, divulgar e subsidiar as ações dos agentes de saúde da Prefeitura, integrantes do quadro da CODAE, no que se refere à alimentação escolar, à qualidade da produção, à verificação das datas de validade e à conferência entre os alimentos

armazenados nas escolas e os que constavam no estoque do galpão. Com base nessas informações, os profissionais elaboram seus relatórios e os encaminham às respectivas chefias, que realizarão a análise e darão prosseguimento às devolutivas, sejam elas positivas ou negativas.

A IMPORTÂNCIA DA PREPARAÇÃO E DA QUALIDADE DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A alimentação escolar vai muito além de oferecer refeições aos alunos: ela contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças e adolescentes. A preparação cuidadosa dos alimentos, que envolve cardápios equilibrados, uso de ingredientes frescos e respeito às necessidades nutricionais, garante refeições saudáveis, seguras e saborosas.

A qualidade da merenda é fundamental para prevenir deficiências nutricionais, promover hábitos alimentares saudáveis e apoiar o rendimento escolar. Por isso, é essencial que todo o processo, da escolha dos fornecedores ao preparo nas cozinhas, siga padrões rigorosos de controle e higiene. Além de nutrir, a alimentação escolar é um direito e um instrumento para formar cidadãos mais conscientes e saudáveis.

LEITURA CRÍTICA DE DADOS: UMA COMPETÊNCIA CIDADÃ

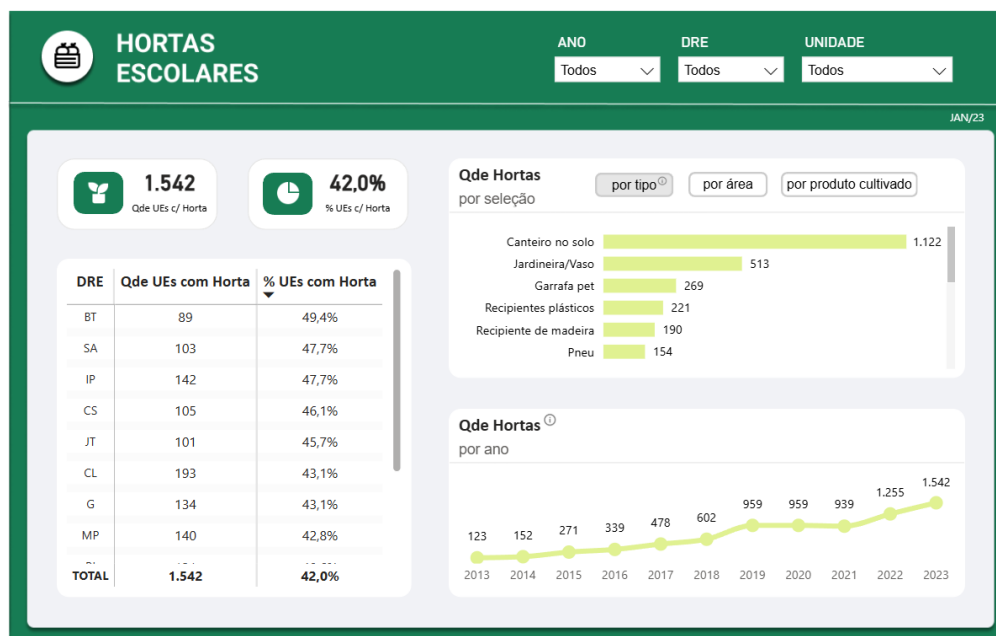
No contexto da educação, ensinar estudantes a ler e interpretar gráficos da alimentação escolar não é apenas uma questão de matemática: é formar cidadãos críticos. Ao analisar, por exemplo, um gráfico de barras que mostra a evolução do uso de alimentos orgânicos na merenda ao longo dos anos, o aluno pode refletir sobre políticas públicas, sustentabilidade e saúde.

Outro exemplo são os gráficos de setores, mais conhecidos como gráficos de pizza, que indicam a proporção de diferentes grupos alimentares no cardápio. Ao interpretá-los, o estudante compreende a importância do equilíbrio nutricional e da diversidade alimentar. Além de explicitar com clareza os dados de porcentagem.

APLICAÇÕES NO DIA A DIA ESCOLAR

A CODAE incentiva projetos como **hortas pedagógicas**, oficinas culinárias e programas de educação alimentar que incluem leitura e produção de gráficos para:

- **Monitorar o cultivo e a colheita das hortas escolares** (por exemplo, um gráfico de linha mostrando o crescimento da produção de hortaliças ao longo dos meses);



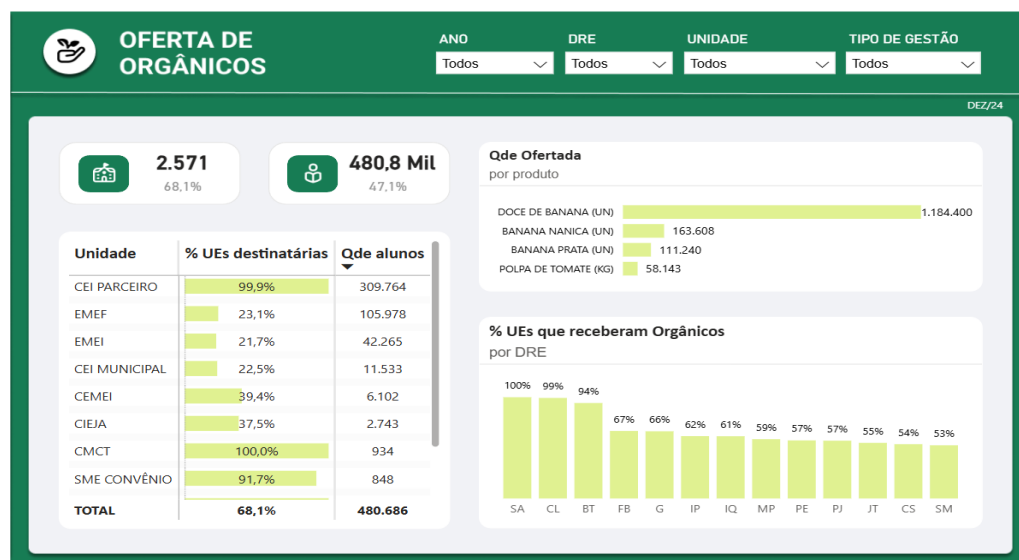
Hortas Escolares – Janeiro/2025 – Fonte: Observatório CODAE (Clique em INICIAR) –
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGMtYzBmOWQzZW5kMy00N2NiLWl3NzAtMWY1YTlxMDNmODY3IiwidCI6IjY1NWFFhNjFkLTVkY2ltNDE4Mi05N2YxLTJmNTQ5MTlkZTBjZjU9>. Acesso em 28 de junho de 2025.

- Comparar o consumo de frutas e legumes orgânicos ao longo do ano;**

A introdução de alimentos orgânicos na nutrição escolar ajuda a oferecer refeições mais saudáveis e seguras para os alunos. Fabricados sem pesticidas ou aditivos químicos, os orgânicos ajudam a diminuir a exposição das crianças a resíduos potencialmente prejudiciais à saúde. Além disso, eles valorizam a agricultura familiar e as práticas sustentáveis, protegendo o meio ambiente.

Ao incorporar itens orgânicos nos cardápios escolares, as redes de ensino, como a paulistana, elevam o padrão de qualidade da merenda, promovendo hábitos alimentares saudáveis e incentivando a educação ambiental na prática. A Lei Municipal nº 16.140/2015 e o Decreto Municipal nº 56.193/2016 tornaram obrigatória a inclusão de alimentos orgânicos ou de base agroecológica na merenda escolar no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo SME, consolidando políticas públicas voltadas à oferta de alimentos mais saudáveis nas escolas públicas.

Dai saiu a Comissão Gestora, com o objetivo de unir e fortificar ações voltadas à entrega de comida sem venenos, idealmente vindo da agricultura familiar. Nessa fase, o programa Escola Mais Orgânica, criado em 2019, iniciou a difusão de orgânicos nas escolas. Sustentabilidade e ajuda ao crescimento da agricultura familiar em São Paulo estão se conectando.



Oferta de Alimentos Orgânicos – Dezembro/2024 – Fonte: Observatório CODAE (Clique em INICIAR) – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGMmYzBmOWQZWNkMy00N2NiLWl3ZnZAtMWY1YTlxMDNmODY3IiwidCI6IjY1NWZhNjFkLTVkY2ItNDE4Mi05N2YxLTJmNTQ5MTlkZTBjZjU9>. Acesso em 28 de junho de 2025.

- **Planejar cardápios, ajustando por faixa etária e tipo de unidade escolar;**

O planejamento de cardápios conforme a faixa etária e o tipo de unidade escolar é essencial para garantir que as refeições atendam às necessidades nutricionais de cada grupo de alunos. Crianças de diferentes idades precisam de quantidades e tipos de nutrientes específicos para seu crescimento e desenvolvimento. Além disso, o ambiente escolar — como creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental, demanda adaptações na consistência, variedade e forma de apresentação dos alimentos.

Esse cuidado assegura uma alimentação equilibrada, contribui para a saúde, o aprendizado e a formação de hábitos saudáveis desde a infância.

Essas práticas permitem que a matemática ganhe sentido prático e interdisciplinar, articulando conteúdos curriculares com a vivência dos alunos.

CURRÍCULO DA CIDADE

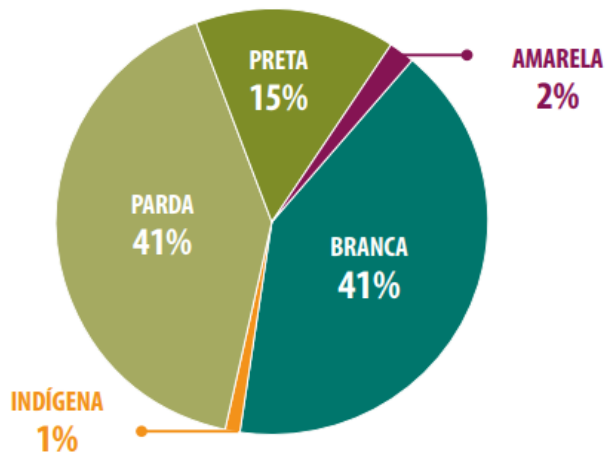
O Currículo da Cidade de São Paulo foi desenvolvido com o objetivo de articular as orientações pedagógicas da rede municipal à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando uma formação de qualidade para todos os estudantes. Sua construção foi pautada pela participação coletiva de educadores, especialistas e representantes da comunidade escolar, resultando em um documento que valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes e promove princípios de equidade e inclusão.

Dentre todos os documentos da Secretaria municipal de Educação, temos alguns documentos norteadores, no que tange a conscientização e valorização, conhecidos também como Orientações Pedagógicas, são eles: Povos Indígenas, disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em 07 de julho de 2025, Povos Migrantes disponível em:

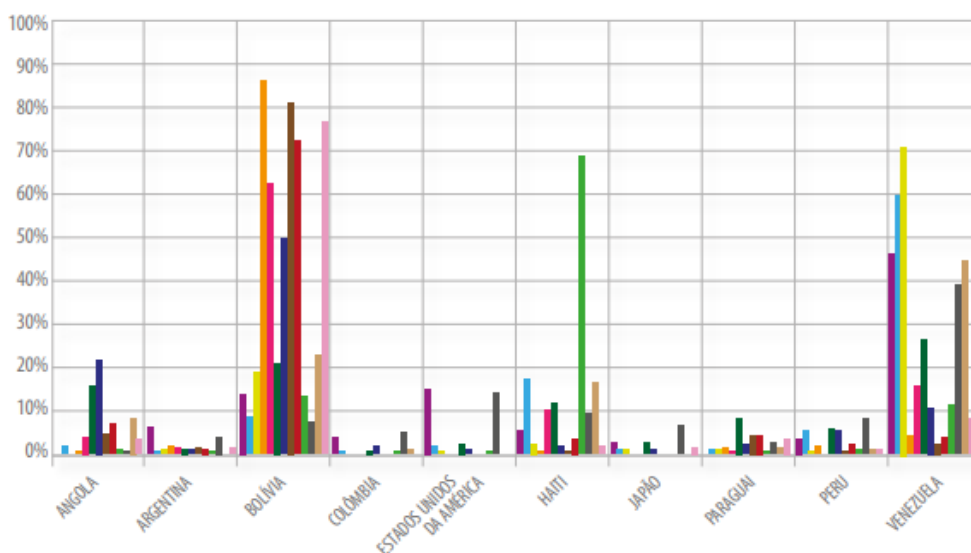
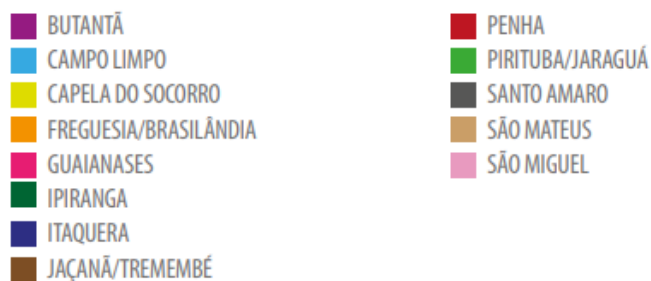
[https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/)

[orientacoes-pedagogicas/](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afo-brasileiros/), acesso em: 07 de julho de 2025 e Educação Antirracista Povos Afro-brasileiros, disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afo-brasileiros/>, acesso em 07 de julho de 2025.

Podemos identificar o pertencimento racial de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas matriculados na Rede Municipal de Ensino de Ensino da Cidade de São Paulo, através do gráfico:



Nesse tipo de gráfico, a porcentagem torna-se mais evidente, pois a informação é apresentada de forma mais clara, facilitando a compreensão de um tema frequentemente considerado complexo na matemática. Quando se trata de porcentagem, é comum haver certa dificuldade em aprender e aplicar os cálculos, mas, nesse caso, a visualização contribui para um entendimento mais acessível.



É possível trabalhar com porcentagens utilizando gráficos de barras ou de colunas, como foi feito no exemplo acima, que apresenta dados sobre o pertencimento às nacionalidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas matriculadas na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância da leitura e interpretação de gráficos como ferramentas essenciais na gestão e avaliação da alimentação escolar, especialmente no contexto da rede municipal de São Paulo. A utilização desses recursos matemáticos permite uma visualização clara e objetiva de dados complexos, facilitando o planejamento, o controle da qualidade e a transparência das ações realizadas pela Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE).

Além do papel técnico-administrativo, a interpretação de gráficos também apresenta um grande potencial pedagógico, ao aproximar os estudantes da matemática aplicada e desenvolver habilidades críticas para a compreensão de informações relevantes sobre políticas públicas e saúde. Dessa forma, a integração entre matemática e alimentação escolar contribui não apenas para a eficiência do programa, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Recomenda-se, portanto, que educadores e gestores incorporem a análise de gráficos em atividades escolares relacionadas à alimentação, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar que conecte conteúdos matemáticos à realidade social dos alunos. Essa abordagem fortalece o vínculo entre teoria e prática, tornando a matemática um instrumento vivo e significativo na educação.

Independentemente da informação apresentada, tanto os gráficos quanto as tabelas auxiliam na organização, no tratamento, na análise e na divulgação dos dados. Essa nem sempre é uma tarefa simples. Nem tudo o que vemos na escola aprendemos de imediato, mas, ao conseguirmos compreender esses conteúdos, ampliamos nossa visão sobre o mundo em que vivemos e do qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa de suplementação alimentar aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jun. 2009.

EMBRAPA. Manual de avaliação sensorial de alimentos. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/922467/manual-de-avaliacao-sensorial-de-alimentos>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FRIENDEL, Christiane. **História dos gráficos estatísticos**. In: MOURA, Carlos et al. *História da Estatística no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. p. 219-246. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63347.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PLAYFAIR, William. *The Commercial and Political Atlas*. London: Corry, 1786. (Obra original sobre os primeiros gráficos de barras e linhas).

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE).

Programa de Alimentação Escolar - PAE. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/codae>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Currículo da Educação Alimentar e Nutricional: orientações pedagógicas. São Paulo, 2024. Disponível em:

<https://prefeitura.sp.gov.br/w/curr%C3%ADculo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-alimentar-prefeitura-lan%C3%A7a-documento-pioneiro-para-estimular-h%C3%A1bitos-alimentares-saud%C3%A1veis-nas-unidades-educacionais>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Programa de Alimentação Escolar: controle de qualidade. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-alimentacao-escolar/controle-de-qualidade>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 9, de 16 de abril de 2021. Estabelece normas para montagem e entrega das cestas saudáveis para alunos da rede municipal de ensino. Diário Oficial do Município de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-9-de-16-de-abril-de-2021/consolidado>. Acesso em: 30 jun. 2025.

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



THE TEACHER'S PERCEPTION OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

WAGNER MORELLI

Graduado e Licenciado pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – SP; Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é um desafio para os professores. Este artigo discute a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, destacando as dificuldades e as estratégias utilizadas para promover a inclusão. Para tanto, são revisadas literaturas que versam sobre a inclusão escolar, educação continuada de professores e recursos materiais e estruturais. Aprofundam-se conhecimentos sobre os fatores impeditivos para o cumprimento das normas e leis de inclusão e acessibilidade, concluindo-se que a obrigatoriedade e a adequação de ambientes públicos, são fatores preponderantes para a solução de parte do problema de acessibilidade dos portadores de deficiência nas escolas públicas brasileiras. É sugerido que sejam melhorados os modelos de formação e apoio para possibilitar uma resposta mais adequada do professor de Educação Física.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Deficiência; Percepção do Professor.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in physical education classes is a challenge for teachers. This article discusses teachers' perceptions of the inclusion of students with disabilities in physical

education classes, highlighting the difficulties and strategies used to promote inclusion. To this end, literature on school inclusion, continuing teacher education, and material and structural resources is reviewed. Knowledge of the factors hindering compliance with inclusion and accessibility norms and laws is explored in depth, concluding that the mandatory nature and adaptation of public spaces are preponderant factors in solving part of the accessibility problem for people with disabilities in Brazilian public schools. It is suggested that training and support models be improved to enable a more adequate response from physical education teachers.

Keywords: Inclusion; Physical Education; Disability; Teacher Perception.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é um tema importante para a educação inclusiva. Os professores de educação física enfrentam desafios para promover a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

Sabe-se que as restrições às crianças com deficiências são numerosas e, às vezes, se torna difícil gerenciar o seu cotidiano. Os sentimentos de ansiedade e sensação de desgaste, assim como os constrangimentos ligados ao seu problema geram consequências que, obviamente, não se podem excluir de uma avaliação de qualidade e igualdade de condições. Porém, a Carta das Nações Unidas, assinada em 1945, já enfatizava a dignidade e o valor inerentes, e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana, como os fundamentos da liberdade, da justiça e da paz.

Em função desses direitos, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 e com projeção para dez anos, destaca a construção da escola inclusiva como o trabalho da década. Assim, inicia-se nas redes públicas e privadas a garantia de direitos e inclusão das crianças deficientes.

A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física escolar é um desafio a ser vencido pela escola e sociedade, uma vez que objetiva a educação para todos, além de estimular a convivência com as crianças.

O assunto inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular é difícil para professores e para a comunidade. O aspecto da universalização e uniformização pedagógica tem impossibilitado o trabalho do professor no contexto individual e o convívio com as diferenças.

A adequação correta da Educação Física para alunos deficientes evidencia a compreensão de limitações e capacidades, estimulando o desempenho do aluno. É essencial que o professor conheça seu aluno e sua necessidade educacional especial, se houver, pois atualmente essa disciplina não trabalha apenas com alunos ditos normais, mas também frisa a importância da prática inclusiva de alunos especiais em suas aulas.

Ainda que de maneira ampla, Inclusão, Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Física têm suas discussões colocadas na ordem do dia no contexto educacional atual.

Com base nessa visão, a cultura desportiva e competitiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física, pode criar resistências à inclusão de pessoas que são encaradas como menos capazes para um bom desempenho numa competição. Muitas das proposições de atividades feitas em Educação Física, realizadas na base da cultura competitiva, podem ser observadas nas escolas. A prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação e de frustração. Essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva. É bom salientar que, na rede de ensino, a Educação Física é a única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa.

O presente estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica de artigos, caracterizando-se como exploratória. Foram identificados artigos e trabalhos científicos publicados em periódicos relevantes, disponíveis para consulta em: Revista Movimento, Revista Digital, Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação, Revista de Educação Física/ UEM, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Motriz: Revista de Educação Física. As palavras: inclusão, inclusão de deficientes na escola, Educação Física e inclusão, cadeirantes na educação física escolar, educação adaptada, foram utilizadas como fonte de pesquisa.

O método utilizado para a realização deste estudo foi primeiramente uma leitura exploratória de materiais bibliográficos como artigos relacionados com a Educação Física Inclusiva. Após a leitura exploratória foi realizada uma leitura seletiva verificando a relevância dos achados. Em seguida a leitura seletiva foi realizada uma leitura analítica que consiste em ler e analisar os materiais selecionados na leitura anterior. A finalização foi realizada por meio da leitura interpretativa que consiste em relacionar os artigos com o tema proposto.

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Foram realizadas entrevistas com 10 professores de educação física que trabalham em escolas públicas e privadas.

Os resultados mostram que os professores têm uma percepção positiva sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, mas enfrentam dificuldades para promover a inclusão. As principais dificuldades são a falta de recursos e a necessidade de capacitação.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é um desafio para os professores. No entanto, é importante promover a inclusão e a diversidade em todas as disciplinas, incluindo a educação física.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão é um direito fundamental dos alunos com deficiência, e as escolas devem promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças. A educação física é uma disciplina que pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência.

A Educação Física (EF), como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao fato de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando abordado, é considerado em vista de um conjunto de ideias feitas e de lugares-comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações.

Existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um auxiliar para a construção da educação inclusiva.

Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso frequentemente solicitados a participar em projetos de inovação na escola.

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este fato pode ser ilustrado com a presença constante da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

As constatações sobre a efetiva contribuição da EF para a inclusão de alunos com dificuldades, no entanto, quando analisadas com mais detalhe, são mais problemáticas. Também por várias razões.

Antes de mais, no que respeita às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física (PEF) em face da inclusão de alunos com dificuldades, não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem.

Os estudos feitos sobre esta matéria indiciam importantes diferenças nestas atitudes, as quais dependem de vários fatores, entre os quais realçaríamos os seguintes: o gênero do professor (as mulheres evidenciaram atitudes mais positivas que os homens), a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas) (JANSMA; SCHULTZ, 1982), o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas) (MARSTON; LESLIE, 1983). Estas atitudes dependem do tipo de deficiência que o aluno apresente (suscitando os alunos com deficiências físicas atitudes menos positivas) (ALOIA et al., 1980) e do nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontre (encontrando-se atitudes mais positivas diante de alunos que frequentam níveis mais básicos de escolaridade) (RIZZO, 1984).

Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos PEFs encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço (RIZZO; VISPOEL, 1991).

Verificamos assim que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim, com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta.

Existem assim muitos itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão. Noutros casos são contemplados conteúdos relacionados com modalidades de desporto adaptado, conteúdos que só remotamente poderão ter uma aplicação a casos de inclusão.

Verificamos assim que na formação inicial de PEFs os conteúdos de informação sobre NEE são frequentemente inexistentes ou então pouco direcionados para a resolução de problemas concretos de planeamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar.

Em terceiro lugar, o apoio 'de terreno' proporcionado aos professores de EF é considerado insuficiente, no âmbito das respostas a este questionário. Existe um número muito deficitário de professores de apoio com a formação de EF, o que dificulta a existência de uma verdadeira retaguarda de competência para os profissionais de terreno. O apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF, quando existe, é dado em termos genéricos, por docentes que não são da área disciplinar, criando significativas dificuldades para que o professor de EF encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio. É importante que sejam criados para o PEF

espaços de diálogo e de apoio que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos.

Em quarto e último lugar, encontramos na EF uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão. Por um lado, a EF desenvolve-se numa escola cuja cultura possibilita a exclusão de todos os que não se enquadrem nos padrões esperados. Esta possibilidade de exclusão não é negligenciável, sobretudo se atendermos às taxas de abandono e insucesso escolar. A EF, obviamente, é influenciada por esta cultura escolar, segue e participa nesta exclusão. Esta possibilidade de criar exclusão é, por vezes, usada por PEF até mesmo para afirmar a importância curricular da EF. Esta é uma primeira fonte de exclusão. Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas das propostas de atividades em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas. A própria prática desportiva – em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica – é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão.

A ‘dispensa’ das aulas é bem a expressão da dificuldade real que os PEFs têm de criar alternativas positivas e motivadoras para alunos com dificuldades. A dispensa surge, por regra, sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e [...] frequentemente com algum alívio do professor que se sente pouco capaz de dar resposta positiva ao caso, em face dos seus recursos e da informação e formação de que dispõe. Caberia aqui lembrar que, quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa, a solução passa frequentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem; porém, por mais dificuldades que evidencie, ele não pode ser dispensado desta disciplina. Em se tratando de EF, por outro lado, se evidenciar dificuldades, ele pode ser dispensado. Isto é, sem dúvida, menosprezo pela EF.

Vemos, a partir daí, que existe uma real diferença entre o que é o ‘senso comum’ das representações sobre a disciplina de EF no que respeita à inclusão e os efetivos problemas com os quais a disciplina se defronta em dar um contributo para tornar a escola mais inclusiva.

O problema é ainda mal conhecido no nosso país devido, talvez, a que é mais cómodo considerar as aparências como verdade em lugar de olhar para as constatações.

Por isso, ao falar de pistas de desenvolvimento, a primeira que ocorre citar é, antes de tudo o mais, que se faça um levantamento rigoroso de como é que a disciplina de EF está apetrechada para participar no esforço de construir uma educação inclusiva.

Este levantamento tem de incluir dois aspectos fundamentais: o campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico. No campo da formação importa conhecer a situação da formação inicial dos PEFs e analisar os conteúdos ministrados. Conhecendo a importância desses dois fatores para a formação de atitudes positivas em face da inclusão e de experiências bem-sucedidas, devemos perguntar qual a utilidade da formação em NEE. Ainda sobre a formação, deveríamos refletir

sobre a utilidade de uma disciplina de NEE na formação inicial que nos alerta para o valor da diferença, enquanto todas as outras enaltecem o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho.

Para o campo do apoio educativo e metodológico deve ser enfatizado que o sistema de apoio educativo aos PEFs 'de terreno' deve ter competências específicas ao nível da EF. Há, sem dúvida, aspectos gerais da inclusão que podem ser apoiados por um docente generalista, mas se o apoio se der exclusivamente por estes aspectos, ficará certamente aquém de um apoio de qualidade.

Usando mais uma vez uma comparação com outras áreas disciplinares, será que um docente de apoio com formação em Matemática poderá apoiar todos os aspectos de diferenciação curricular inerentes à inclusão na disciplina de Língua Portuguesa?

É preciso conhecer melhor e intervir melhor, de modo a que os professores de EF possam ser efetivos agentes de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é positiva, mas é necessário superar as dificuldades e promover a capacitação dos professores para garantir a inclusão.

Este estudo aponta que apesar dos problemas que o processo de inclusão vem enfrentando para ser adquirido pela escola, o ambiente escolar, mais certamente as aulas de Educação Física tem propiciado a acessibilidade de deficientes nas aulas através de atividades adaptadas.

Para se desfrutar da inclusão escolar é necessário que haja mudanças na sociedade, para que deficientes sejam vistos como cidadãos normais. Fatores como reestruturação no sistema de ensino, formação de profissionais competentes, interdisciplinaridades, são determinantes na ação da inclusão.

A educação física escolar auxilia na inclusão, porém é necessário que haja uma transformação no geral para que o aspecto da inclusão seja reconhecido.

O trabalho com a Educação Física inclusiva deve estar ligado com a disposição da escola em receber alunos deficientes. É papel do professor de Educação Física desenvolver os aspectos físico e mental do seu aluno, promover a interação dele com os outros colegas, adaptar atividades para que este aluno participe das aulas.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos.

Os professores enfrentam dificuldades para promover a inclusão de alunos com deficiência, incluindo a falta de recursos e a necessidade de capacitação.

Os professores podem utilizar estratégias como a adaptação de atividades e a utilização de recursos tecnológicos para promover a inclusão de alunos com deficiência.

O professor desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com deficiência, e deve ser capacitado para lidar com as necessidades desses alunos.

A família e a comunidade também desempenham um papel importante na promoção da inclusão de alunos com deficiência, e devem trabalhar em conjunto com os professores para garantir a inclusão.

A promoção da inclusão de alunos com deficiência é um desafio, mas é importante superar as dificuldades e promover a capacitação dos professores para garantir a inclusão.

A percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é positiva, mas é necessário superar as dificuldades e promover a capacitação dos professores para garantir a inclusão.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física é um desafio para os professores, mas é importante promover a inclusão e a diversidade em todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS

ALOIA et al. Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, v.18, no. 2, p. 85-87, 1980.

FALKENBACH, P.A., CHAVES, E.F., NUNES, P.D., NASCIMENTO, F.V. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n° 2, 2007.

JANSMA; SHULTZ. Validation and use of a mainstream attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal*, v. 36, p. 150-158, 1982.

MACHADO, N. A Educação Física e Recreação para o Pré-Escolar, Crianças de 0 a 6 anos. Brasília, 1985. MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão - Educação para Todos. *Pátio*, n. 5, p. 49-51, 1998.

OLIVEIRA, F.F. Dialogando sobre educação, Educação Física e Inclusão escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 8, n° 51, 2002.

RIBEIRO, A.L. Trabalhando a Educação Física inclusiva no cotidiano escolar: brincadeiras cantadas e lúdicas para alunos surdos. Monografia apresentada para conclusão do curso de pós- graduação "latu sensu". Rio de Janeiro, 2009.

RIZZO. Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 1, p. 263-274, 1984.

RIZZO, T.L. ; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 8, p. 4-11, 1991.

SILVA, S.C., NETO, S.S., DRIGO, J.A. Os professores de Educação Física adaptada e os saberes docentes. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 15, n° 3, 2009.

SOUSA, C.M.L., BATISTA, C.G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Revista SciELO*, Campinas, 2008. SOUTO, D.C.M., LIMA, G.M., SILVA, F.V., HENRIQUE, J. Integrando a Educação Física ao projeto político pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 16, n° 3, 2010.

VENTURINI, O.R.G., RODRIGUES, M.B., MATOS, G.D., ZANELA, L.A., JÚNIOR, P.L.R., PAULA, R.R.G., CUNHA, S.A., FILHO, M.L.M. A importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 15, n° 147, 2010.

ZAMAI, M.V. As atividades acadêmicas para crianças especiais nas formas de brincar. *Psicologia escolar educacional*. *Revista SciELO*, vol. 6, n° 2, Campinas, 2002.

JOGOS E BRINCADEIRAS: O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM



GAMES AND PLAY: THE ROLE OF PLAY IN DEVELOPMENT AND LEARNING

WANDERLEY BRUNO DE CARVALHO FILHO

Licenciado em Educação Física pela Universidade Paulista – Unip (2011); Bacharel em Educação Física pela Universidade Paulista – Unip (2012), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013), Especialista em Treinamento Desportivo (2015) pelo Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Pinheiros (2017), Educação Física Escolar pela Faculdade Futura (2019), Professor de Ensino Anos Iniciais e Finais – Educação Física – na Escola Municipal José dos Reis Salgado em Itapeverica da Serra/SP e na Escola Municipal Professor Reynaldo Ramos de Saldanha da Gama em Embu das Artes/SP

RESUMO

Este artigo visa discutir de maneira aprofundada o papel do lúdico na aprendizagem e no desenvolvimento motor, principalmente no contexto da educação infantil. A ludicidade configura-se como um meio essencial de desenvolvimento e como uma das formas mais significativas de aprendizado, permitindo que a criança diferencie o real do imaginário, além de expressar suas emoções, sentimentos, ideias e fantasias. Por meio do brincar, a criança aprende a esperar sua vez, a lidar com frustrações, a conviver em grupo, a ganhar e perder, bem como a interagir com seus semelhantes, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais. As atividades lúdicas, portanto, possibilitam a ampliação do lado criativo, crítico e inovador, contribuindo não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Desenvolvimento Motor. Aprendizagem

ABSTRACT

This article aims to discuss in depth the role of play in learning and motor development, especially in the context of early childhood education. Playfulness is configured as an essential means of development and as one of the most significant forms of learning, allowing the child to differentiate the real from the imaginary, as well as to express their emotions, feelings, ideas and fantasies. Through play, the child learns to wait their turn, to deal with frustrations, to live in a group, to win and lose, as well as to interact with their peers, developing fundamental social skills. Playful activities, therefore, allow the expansion of the creative, critical and innovative side, contributing not only to motor development, but also to the integral formation of the child.

Keywords: Games. Play. Motor Development. Learning

INTRODUÇÃO

Esse artigo, de referência bibliográfica, apresenta à utilização dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, através dos jogos e brincadeiras a aprendizagem acontece de maneira lúdica e significativa proporcionando ao estudante o prazer em aprender. Para a criança, o brincar é uma maneira de liberar energias, já que seu espaço para o lazer nas grandes cidades é cada vez mais restrito. Assim, as brincadeiras e jogos podem ser utilizados como uma ferramenta de extrema importância na educação oferecendo exercícios físicos saudáveis e intensos, feito alegremente, e quase sempre socialmente explorando as suas possibilidades e de descobrir o mundo onde vive, aliviando as dificuldades emocionais, sentimentos, conflitos e agressividade, dando força entre outras coisas a autoestima e a segurança. Será um fator indisponível para o aprendizado, pois sentirá prazer em estar participando ao mesmo tempo em que estará se desenvolvendo nas diferentes áreas da educação. A brincadeira é uma ocupação agradável, ela ajuda no desenvolvimento, promovendo processos de socialização e descoberta do meio onde vive. Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo a consciência que ela tem dela mesma e grande parte de sua estrutura física, socioafetiva e intelectual. É nesta fase que se deve dirigir este conjunto de disposições, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no processo do desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsíquicas, assegurando-lhe condições adequadas para desempenhar suas competências. Os jogos e brincadeiras são de extrema importância para essas crianças, sendo uma metodologia muito útil para o seu desenvolvimento na aprendizagem, na cognição, enfim para um desenvolvimento integral. Dessa maneira, os jogos e brincadeiras são ferramentas eficazes para o processo de ensino-aprendizagem.

JOGOS E BRINCADEIRAS: O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM

O desenvolvimento motor tem como significado o movimento humano no processo de desenvolvimento e aprendizado, do nascimento até a morte, crescente em todos os aspectos: físico, mental e social, “cada momento da vida é uma continuação do momento anterior, embora modificado” (VIEIRA, 2009, p. 23). A natureza do movimento surge da interação de três fatores: o indivíduo, a tarefa e o ambiente. São eles que influenciam a produção de movimento. O indivíduo produz um movimento para obedecer às demandas da tarefa, que está sendo executada em um ambiente específico. A habilidade do indivíduo cumpre as demandas da tarefa por meio da interação com o ambiente, que determina sua capacidade funcional. Entende-se então que o desenvolvimento motor é um conjunto de transformações no comportamento motor, passando pelos processos de adaptação, maturação, crescimento e aprendizagem. A adaptação é resposta de um organismo para determinada variação das condições exógenas. A maturação é o resultado da manifestação de características individuais, através de um processo fisiológico e sob os efeitos do tempo. O crescimento é a modificação quantitativa das estruturas morfológicas e a aprendizagem pode ser definida como “uma mudança interna no indivíduo, deduzida de uma melhoria relativamente permanente em seu desempenho, como resultado da prática.” (WOOLLACOTT, M.H.; SHUMWAYCOOK, 2003). Segundo Gallahue (2001), o desenvolvimento motor é uma contínua alteração do comportamento ao longo do ciclo da vida, realizando pela interação entre as necessidades da tarefa, as necessidades biológicas do indivíduo e as condições do ambiente. É importante oferecer condições básicas de vida desde recém-nascido, para um desenvolvimento contínuo de acordo com as fases. Cada fase tem características próprias que são melhores compreendidas quando inseridas no todo. O desenvolvimento está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo. A infância é só uma parte do desenvolvimento. “A criança se sentirá bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para movimentar-se e agir.” (BORGES, 2002, p. 43). De acordo com Vygotsky (1997), aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Assim sendo, errar seria de importância fundamental para aquisição de habilidades de acordo com as fases do desenvolvimento motor. Segundo Piaget (1972), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. De forma geral, as atividades como brincar, jogar, imitar, dançar, criar ritmos e movimentos, ações gerais que fazem parte do cotidiano humano por meio do brinquedo, da dança, dos jogos tradicionais da cultura preencheriam de alguma forma a vida de todos possibilitando às crianças apreenderem um repertório da cultura corporal. A Educação Física na escola utiliza jogos e brincadeiras como principal instrumento a auxiliar o desenvolvimento motor, com finalidade de promover um estilo de vida ativo

e saudável, propiciando uma boa qualidade de vida. A escola deve oferecer um ambiente físico e social onde a criança sinta-se estimulada e segura para arriscar e vencer desafios, com acompanhamento do professor, oferecendo outros estímulos para seu desenvolvimento futuro. “A escola facilita a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da criança através do trabalho em torno de desafios, explorando, criando e desenvolvendo suas habilidades, expandindo seus potenciais.” (CURTISS, 1988). Devemos levar em conta os conhecimentos e as habilidades que a criança já possui e avaliar o seu nível de desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano humano, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão. O lúdico facilita o relacionamento entre as pessoas, possibilita a criatividade, proporciona à criança um ambiente agradável, e propicia a aprendizagem de varias habilidades. O jogo contribui de forma prazerosa no desenvolvimento global da criança quanto aos aspectos da inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade, desenvolvimento também o espírito de iniciativa, autonomia, poder de decisão, enfim a sua personalidade. A definição de jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotadas de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA 2007, p. 33). As crianças estruturam e constroem seu mundo interior e exterior através da ludicidade, diferencia o real do imaginário, expressando em si suas emoções e fantasias. É brincando que a criança aprende a esperar sua vez, a lidar com as frustrações, a conviver, ganhar e perder. O jogo como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz de conta, a fantasia; o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim jogo social e aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras (FREIRE, 2002, p. 69). A criança apresenta dificuldades em seu desenvolvimento quando ela não encontra oportunidade de brincar e relacionar-se criativamente com o ambiente através de desafios. Resgatar o lúdico é importante nas aulas de educação física, de modo que esse processo trabalhe com a diversidade cultural e desperte a vontade de aprender nas crianças. O jogo é um processo educativo. Piaget (1972) classificou os jogos em três fases distintas:

Jogos de exercício sensório motor – É o ato de jogar. Uma atividade natural do ser humano, exercícios que consistem em repetições de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Embora esses jogos comecem na fase maternal e durem predominantemente até os dois anos, eles se mantêm durante toda infância e até a fase adulta. Por exemplo, andar de bicicleta.

Jogos Simbólicos – É o ato de faz de conta. São usuais entre 2 e os 6 anos. A função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real, em função dos desejos. A criança tende a

reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar, dessa maneira, a realidade, sendo uma maneira de se alto expressar.

Jogos de regras – São mais indicados a partir dos 5 anos, porém se desenvolve principalmente na fase dos 7 e 12 anos. São classificados em jogos de exercício sensórios motor, o futebol e intelectual, o xadrez. O que caracteriza o jogo de regras é existência de um conjunto de leis impostas pelo grupo. A ludicidade não pode ser vista apenas como diversão, mas como um aprendizado. Os desenvolvimentos pessoais que a ludicidade proporciona associados aos fatores sociais e culturais colaboram para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, além de um desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Brincando e jogando, a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional e social, tais como: afetividade, o hábito de permanecer concentrada e outras habilidades perceptuais e/ou psicomotora, pois, brincando, a criança torna-se operativa (Aguilar, 1998). Partindo da consideração de que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança, Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados por jogos educativos (Ibdem, 1998, p. 36). Desta maneira, a criança aprende com mais facilidade; e dificilmente irá esquecer o conteúdo que foi passado, guardará em sua memória para o resto da vida e também terá incentivo em ensinar aos seus colegas, aprendendo cada vez mais, conseguindo se socializar com o próximo. O ensino mais dinâmico nas aulas de educação física faz com que as crianças tenham maior interesse em querer aprender, sendo que, os jogos e as brincadeiras são somente uma maneira de ensino diferente do que a escola está acostumada a ver. Huizinga, em *Homo Ludens* (2005), delimita o universo lúdico em alguns pontos básicos, considerando as maneiras pelas quais suas características principais se manifestam. A vivência lúdica leva o participante:

À experiência da liberdade e da gratuidade;

À construção de uma vivência num espaço e tempo próprio exterior a vida real;

Ao envolvimento total e intenso nesta atividade;

À prática da construção de ordem e regras próprias;

À oportunidade para a formação e convivência com grupos sociais. Vários estudiosos, como Cunha, Kishimoto, Froebel e outros, contribuíram para a valorização da brincadeira na educação. Muitos caminhos foram percorridos até que essa atividade fosse reconhecida como instrumento que favorece o desenvolvimento infantil e como recurso que fornece dados sobre a criança com quem trabalhamos. De acordo com Kishimoto (1998), no final do século XVIII e início do século XIX, Froebel, filósofo alemão do período romântico, acreditava que a criança expressava sua natureza infantil utilizando brincadeiras livres e espontâneas. Ele foi considerado poeta da natureza e, de sua estreita relação com ela, surge a instituição infantil, que domina KINDEGARTEN isto é, significa “Jardim de infância”.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana em quanto um todo da vida natural interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo-se de sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e dos outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, apud em KISHIMOTO, 1998, p. 68).

A referida autora diz que embora Froebel não tenha sido o primeiro a fazer uma análise do valor do jogo na educação, foi o primeiro a coloca-lo como parte do trabalho pedagógico quando criou o jardim de infância. Na concepção froebeliana deve-se deixar a criança jogar com liberdade. Ele propõe objetos (os dons), brinquedos, e deixa livre a atividade da criança. Trata-se de oferecer-lhe um material simbólico. O que importa é o modo como o adulto o apresenta para garantir a liberdade no brincar. Para este autor, o objeto e sua manipulação possibilitam à criança expressar sua riqueza interior. (Brougère, 1998). Froebel partiu de uma leitura filosófica do brincar sua grande contribuição foi perceber o quanto o jogo, concebido seriamente, pode contribuir para um trabalho pedagógico. Até hoje os jogos são valorizados no âmbito da educação infantil e deve-se a Froebel o pensar nos jogos nesta perspectiva. De acordo com Kishimoto (1998), Froebel criou os jogos de construção, oportunizando a muitos fabricantes a duplicação de seus tijolinhos, oferecendo condições para as crianças construírem cidades bairros etc. Estimulando, assim, a imaginação infantil. Neste século, os brinquedos educativos conquistaram um espaço nas brincadeiras infantis. Além do brinquedo educativo as brincadeiras tradicionais e o faz de contas tem tido espaço nas escolas de Educação Infantil. O brinquedo educativo é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. Este tipo de brinquedo é construído levando em consideração o desenvolvimento infantil e utilizando recursos pedagógicos também. O uso do jogo com fins pedagógicos nos mostra a importância desses instrumentos para os processos ensino-aprendizagem na educação infantil. (Kishimoto, 1999). Estaria nesta modalidade o quebra-cabeça, os jogos de encaixe, os móveis, os carrinhos com pinos, os jogos que exploram a linguagem, a música, a dança e outros. A dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são criadas pelos adultos com o intuito de contribuir para a construção do conhecimento. Cada jogo tem uma finalidade pedagógica além da diversão. Levando-se em consideração os vários canais de aprendizagem da criança, o brinquedo é imprescindível para ampliar a capacidade de aprender. Na medida em que a criança explora um brinquedo, vai fazendo associações e aprendendo. Ao permitir à ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório motor (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO,1999, p. 35). Segundo Kishimoto (1999), o brinquedo educativo assume duas funções: lúdica, quando oferece momento de diversão, prazer e até

desprazer e educativa, quando provoca uma situação de aprendizagem e completa o indivíduo em seu saber.

De acordo com (Oliveira 2002), o ato de brincar proporciona uma mudança “significativa” na “consciência infantil” pelo motivo de determinar das crianças um jeito mais “complexo” de conviver com o mundo. Oliveira diz que jogos, brinquedos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento cognitivo. A partir do brincar, a criança tem uma experiência vivenciada, descobre assim um mundo mágico, inventa, cria, estimula habilidades, a curiosidade e em especial a sua independência. Ao construir suas hipóteses a criança constrói suas próprias ideias sobre o mundo que a cerca, refletindo com isso seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra. Quando o professor de Educação infantil compreende a importância de se avaliar os mecanismos e raciocínio empregados em cada brincadeira deixa de existir o certo e o errado. Toda ideia elaborada pela criança passa, então, a ser valorizada, competindo ao professor apenas conduzir o aluno a refletir, para que a própria criança faça suas reformulações e atinja de maneira significativa o seu aprendizado. O uso de jogos e brincadeiras, em uma visão pedagógica estimula o desenvolvimento psicomotor, emocional, afetivo, cognitivo entre outras áreas de aprendizagem, mas é preciso que se identifiquem as necessidades individuais de cada estudante para que possa estabelecer uma estratégia que supra essas carências. Devem-se entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas do sujeito e utilizar as atividades lúdicas justamente na busca de possibilidades de aprendizagem e compreensão não só de conteúdos, mas de valores também. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01): Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01): A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor e estudante, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do estudante, pois se aprende brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho pretendeu-se mostrar que jogo e brincadeira são fundamentais no desenvolvimento da criança. Os jogos e as brincadeiras auxiliam os alunos a formar conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações lógicas, desenvolver a expressão oral, reforçar as habilidades sociais e construir seu próprio conhecimento, confirmando ser esse o papel dos jogos como instrumento facilitador do desenvolvimento da aprendizagem da criança. É brincando e jogando que a criança desenvolve sua atenção e afetividade. Desta forma percebemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada de maneira a desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 1998, p. 33-40.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**, fascículo 15- Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Sprint 2002.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997
- CUNHA, Nylse Helena da S. Brinquedoteca: **Um mergulho no brincar**. 3.ed. São Paulo: Vetor, 2003.
- CURTISS, Sandra. **A alegria do movimento na pré-escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. 4º ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- GALLAHUE, D. L & OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**; tradução (João Paulo Monteiro). São Paulo, 5º ed. 2005. KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedo e Brincadeira: Usos e significações dentro de contextos culturais**. São Paulo: 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª Ed. São Paulo: editora Scipione, 1997.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VIEIRA, Martha Bezerra. **Uma Expressão de corporeidade na educação Infantil**. Rio de Janeiro: Shape, 2009.

Vygotsky (**a relevância social**). São Paulo: Plexus, 1994.

WOOLLACOTT, M. H; SHUMWAY-COOK, A. **Controle motor: Teorias e aplicações práticas**. 2. Ed. São Paulo: Manole 2003.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO DO DESENHO INFANTIL PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE ROLE OF CHILDREN'S DRAWING EVALUATION IN PEDAGOGICAL INTERVENTION WITH PRESCHOOL STUDENTS

YASMIN MATOS RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2017); Especialista em Alfabetização e letramento pelo Centro Universitário Assunção (2018); Professora de Educação Infantil – no CEI Vereador Líbero Ancona Lopes, Professor de Educação Básica I – na EE Dr. Plínio Caiado de Castro

RESUMO

O presente artigo foi elaborado com o intuito de compreender de que maneira a avaliação do desenho infantil e suas fases evolutivas, segundo os autores Lowenfeld e Luquet pode favorecer o planejamento do professor na organização de atividades que proponham o avanço nas fases do grafismo infantil. Com o objetivo de conhecer como o desenho infantil é trabalhado nas escolas, compreender a ação do desenhar da criança, desde a garatuja até o desenho, e apresentar intervenções pedagógicas que promovam o avanço nas fases do desenho infantil. Sendo assim, mediante pesquisa bibliográfica constatou-se, a devida importância do desenho como prática artística, zelando pela condição de liberdade de expressão da criança, desta forma, verificou-se a importância do papel do educador infantil como mediador dessa prática, que pode estar intimamente ligada ao fracasso ou sucesso do desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Intervenção; Desenho; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article was written with the aim of understanding how the evaluation of children's drawings and their developmental stages, according to authors Lowenfeld and Luquet, can help teachers plan activities that promote progress in the stages of children's graphic development. The objective is to learn how children's drawings are worked on in schools, understand the action of children's drawing, from scribbling to drawing, and present pedagogical interventions that promote advancement in the stages of children's drawing. Thus, through bibliographic research, the importance of drawing as an artistic practice was verified, ensuring the child's freedom of expression. In this way, the importance of the role of the early childhood educator as a mediator of this practice was verified, which can be closely linked to the failure or success of the child's development.

Keywords: Intervention; Drawing; Learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o desenho enquanto intervenção pedagógica na Educação Infantil. A escolha desse tema partiu da convicção de que ele contribui significativamente para a construção do conceito de expressão infantil e para a valorização da linguagem visual como forma de aprendizagem e comunicação.

O universo imaginativo da criança é vasto e particular, sendo inadequado tentar interpretar ou criticar seus desenhos com base em padrões adultos de realidade ou representação. Nessa fase do desenvolvimento, não é aconselhável oferecer modelos prontos para que a criança os reproduza, pois o desenho é uma forma de expressão profundamente pessoal — baseada em experiências vividas ou imaginadas. Rabiscar, por exemplo, é um modo de se comunicar e de se libertar. Por isso, é fundamental que o professor tenha um olhar sensível e abrangente sobre o desenho infantil, compreendendo a importância da autonomia nesse processo. Não existem desenhos “certos” ou “errados”, mas diferentes formas de criatividade.

O desenho também pode ser uma ponte para o diálogo entre a criança e o professor, permitindo a transmissão de conhecimentos culturais e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A interação entre educador e aluno desempenha um papel essencial: cabe ao professor apoiar a criança em sua jornada de aprendizagem, esclarecendo dúvidas e incentivando o pensamento autônomo.

É na relação entre o professor — parceiro mais experiente — e o aluno que se constroem novos conhecimentos, habilidades, competências e significados. O desenvolvimento do desenho infantil deve estar necessariamente vinculado ao lúdico, o que favorece a integração entre o mundo real e o

imaginativo. O primeiro contato da criança com o grafismo nos oferece pistas valiosas sobre o que ela deseja expressar.

Diante desses aspectos, surgem questões importantes: Qual é a real importância do desenho na Educação Infantil? O que ele representa para a criança? Qual é a sua utilidade no processo educativo? Observa-se que, infelizmente, o ensino do desenho nem sempre recebe a devida atenção nos sistemas educacionais. Muitas vezes, as atividades gráficas são tratadas apenas como passatempo, sem estimular a criação própria e sem um olhar pedagógico qualificado.

A pergunta central desta pesquisa é: de que maneira a avaliação do desenho infantil, em crianças de 2 a 5 anos, pode auxiliar o professor no planejamento de atividades que favoreçam o avanço nas fases do grafismo infantil?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da avaliação do desenho infantil e propor atividades que promovam o desenvolvimento gráfico de crianças entre 2 e 5 anos. A metodologia adotada será a pesquisa teórico-bibliográfica, buscando compreender a vivência em sala de aula, o papel do planejamento docente e a maneira como o professor interpreta os desenhos ao longo do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Serão utilizados como principais referenciais teóricos os autores Edith Derdyk e Florence de Méredieu.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer o desenvolvimento do desenho infantil e como ele se manifesta nos traços e rabiscos das crianças;
- Avaliar os desenhos infantis, compreendendo como podem ser valorizados e apreciados no contexto educativo;
- Apresentar propostas de intervenção pedagógica no planejamento docente, visando valorizar a análise e a avaliação dos desenhos infantis no processo educativo.

Este estudo se justifica pelo fato de que desenhar é uma atividade espontânea e prazerosa para a criança. Por meio do desenho, ela expressa sentimentos, organiza o pensamento, desenvolve habilidades cognitivas e aprimora a coordenação motora. Além disso, o desenho é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil integral.

A estrutura do trabalho está dividida em três seções. Na primeira, abordaremos a relação entre escola e desenho infantil, analisando como essa prática é conduzida no ambiente escolar. A segunda seção tratará da avaliação do desenho infantil a partir das perspectivas dos autores Luquet e Lowenfeld. Por fim, na terceira seção, apresentaremos propostas de intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço nas fases do desenho infantil, destacando o papel do professor como mediador desse processo e propondo atividades alinhadas às ideias dos autores estudados.

A ESCOLA E O DESENHO INFANTIL

Em nosso cotidiano deparamo-nos com inúmeras ilustrações, nesta perspectiva, percebemos, ainda que superficialmente, o desenho está em todos os lugares, seja em um meio de comunicação, na escola ou até mesmo em casa. Neste contexto decidi através deste trabalho analisar a importância da avaliação do desenho como intervenção pedagógica.

A arte e o desenho desenvolvem processos de integração, imaginação, desenvolvimento, criação, expressões e até mesmo de sentimentos. A experiência de desenhar, mostra a particularidade individual de cada um, criando e envolvendo referências, despontando os conhecimentos prévios de cada criança, aguçando a imaginação e a criatividade.

Segundo Edith Derdyk,

É fundamental que o arte-educador reconheça em si a capacidade de exercer o ato criativo de uma forma natural quanto comer, dormir e sonhar. O arte-educador que vive a linguagem gráfica dificilmente incorrerá em erros grosseiros de interpretação e avaliação de um desenho realizado por alguma criança. (DERDYK, 1989, p.7).

As diferentes linguagens oportunizam as crianças desde cedo, integrando o currículo da Educação Básica, ocupando um lugar relevante na Educação Infantil. A inserção da arte na escola é regularizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais objetivam que as instituições “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL: 2010, p.26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vol.6 (2001:19-21) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também abordam a necessidade e a importância das artes no currículo escolar, destacando que a educação em arte favorece o pensamento artístico e a percepção estética, desenvolvendo sensibilidade e imaginação.

De acordo com Edith Derdyk,

A criança é um ser em contínuo movimento. Este estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na criança um espírito curioso, atento, experimental. Seu olhar aventureiro espreita o mundo a ser conquistado. Vive em estado de encantamento diante dos objetivos, das pessoas e das situações que a rodeiam. (DERDYK, 1989, p.10)

Dessa forma, o desenho como sendo também uma produção da criança, ganha espaço como interlocutor da voz infantil.

Expressa através das ações e reflexões a ele destinadas, um emaranhado de detalhes, os quais revelam significados e intencionalidades. Ao desenhar, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações e outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de desenhar. Ela interage com o material de forma subjetiva e momentânea, revela o que pretende para aquele momento e mesmo quando não há pretensões, realiza ações que naquele instante foram possíveis.

Compreendendo o grafismo como meio de expressão, é viável que este se torne um mediador na investigação das “vozes infantis”. Não significa dizer que o mesmo deva ser desenvolvido através deste intuito e muito menos banalizar o grafismo com meras suposições, mas identificá-lo como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares e com a sociedade. “O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p.51).

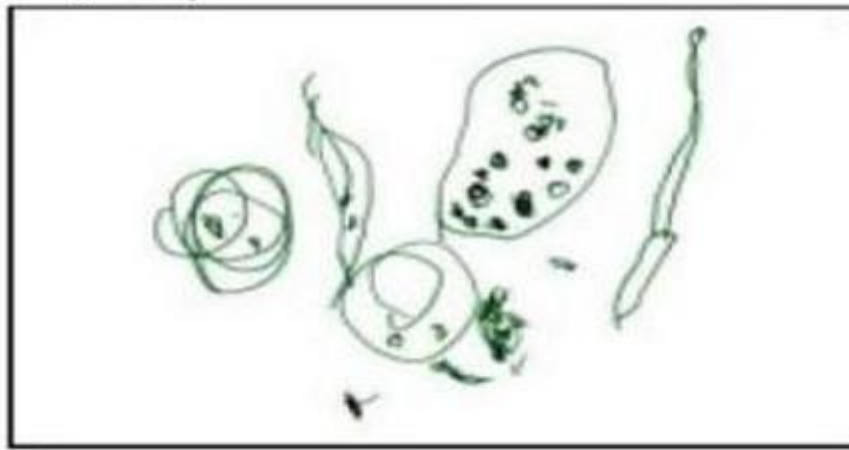
Seguindo o entendimento de Derdyk (1989, p.20) o desenho mostra-se, em várias maneiras, manifestando através de diversas formas, podendo ser representado também através de sinais como impressões de membros humanos em superfícies. Assim como nas brincadeiras, a criança utiliza o desenho para se expressar como artifícios que transformam e fazem parte do seu dia a dia, ou seja, as crianças criam situações, para expor suas vivências e suas expectativas mesmo que involuntariamente.

O DESENHO INFANTIL

Nesta seção vou analisar os desenhos infantis a partir de crianças de 2 a 5 anos de idade, e para mencionar essa análise, busquei dois autores contemporâneos que classificam de diferentes maneiras as fases do desenvolvimento através do desenho que são: Luquet (1969) e Lowenfeld (1976). George-Henri Luquet foi o primeiro teórico a apresentar e ilustrar os desenhos em etapas de desenvolvimento, através de 6 pesquisas iniciadas com sua filha inicia e começa a estabelecer tabulações para a fase dos desenhos.

Realismo Fortuito: Esta é a primeira etapa, fase inicial da produção gráfica, inicia-se por volta dos 2 anos de idade.

FIGURA 1 - REALISMO FORTUITO



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, p. 6

O autor afirma que a criança passa a ter prazer nesta e transpõe seus desejos repetidamente a cada ilustração.

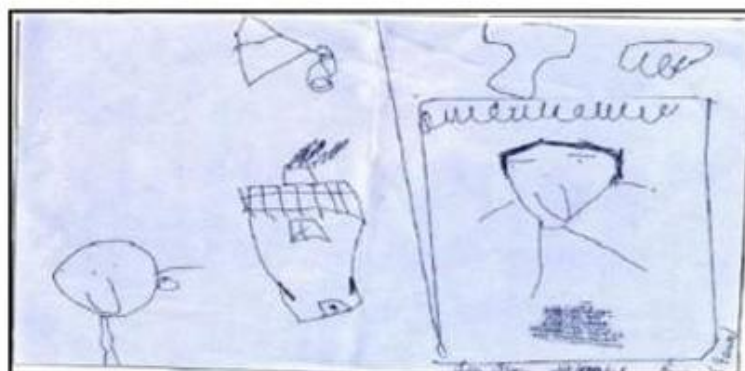
O Realismo Fortuito é o estágio responsável pelos últimos traços das crianças, ou melhor, pelos rabiscos. A criança nesta fase desenha em desejo e descobre por acaso uma semelhança entre o objeto desenhado e seu próprio traçado, com isto começa a dar nome a estes desenhos (MÈREDIEU, 2006, p.6)

Ele acredita que ela descarrega seu desejo de modo que a faz repetir esta ação novamente.

A segunda fase é caracterizada por ele:

Realismo fracassado: Acontece por volta dos 3 e 4 anos tentando descobrir sua identidade a criança começa a tentar produzir formas que já conhece.

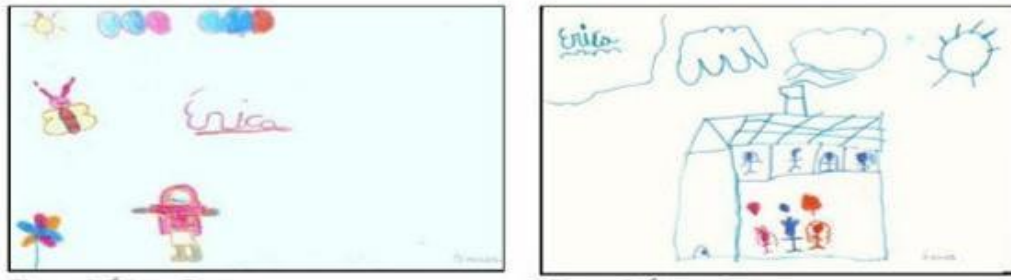
FIGURA 2 - REALISMO FRACASSADO E INCAPACIDADE SINTÉTICA



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, P. 6

Outra fase do desenvolvimento do desenho é o Realismo intelectual: que abrange as idades aproximadas dos 4 aos 10-12 anos, caracterizando pelo contexto que a criança desenha o objeto não aquilo que vê, mas o que já sabe.

FIGURA 3: REALISMO INTELLECTUAL



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, p. 7

E para finalizar as fases do desenho Luquet (1969), está à fase do Realismo Visual, que ocorre por volta dos 12 anos.

FIGURA 4: REALISMO INTELLECTUAL – IMAGEM SEMELHANTE A UMA PRODUÇÃO ADULTA



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, p. 9

Já outro autor Viktor Lowenfeld (1976), assim como Luquet, também desenvolveu fases para estudos do desenho. Ele também relaciona 4 fases do desenho que ele caracterizou como estágios: O 1º Estágio – Rabiscção Desordenada ou Garatuja, dentro desse mesmo estágio há ainda a Rabiscção Longitudinal e a Rabiscção.

FIGURA 5: RABISCAÇÃO DESORDENADA OU GARATUJA. NOTA-SE A DESPREOCUPAÇÃO DA INTENCIONALIDADE SOBRE O DESENHO. (CRIANÇA DE 2 ANOS)



FONTE: SOUZA, 2010, p. 20.

Neste desenho existem as duas conotações entre os autores Luquet e Lowenfeld, de acordo com Lowenfeld, o desenho apresenta traços da fase esquemática, pois contém linha de base, rebatimento, exagero e para Luquet, o desenho apresenta traços de realismo intelectual, pois apresenta uma interpretação acerca da realidade.

O 2º Estágio trata-se sobre: Figuração Pré – Esquemática. Neste estágio a figuração está presente, pelo fato da criança fazer relações “entre desenhos, pensamentos e realidade” (SOUZA, 2010, p. 22).

Segundo Lowenfeld,

Neste estágio as crianças fazem as figuras humanas e de objetos de acordo com seu mundo, ou melhor, elas representam o que está em seu entorno com uma “intenção figurativa simbólica” (SOUZA, 2010, p. 23).

FIGURA 6: INÍCIO DA FASE DA FIGURAÇÃO PRÉ – ESQUEMÁTICA. DESENHO DE UMA CRIANÇA DE 4 ANOS, ONDE OBSERVA-SE A FORMAÇÃO DA FIGURA HUMANA, DE UM CENÁRIO E DA POSSIBILIDADE DE NOMEAÇÃO



FONTE: SOUZA, 2010, p. 23

O terceiro estágio é caracterizado como Figuração Esquemática, durante este estágio as crianças identificam e conseguem realizar relações e suas vivências, e já conseguem desenhar casas, pessoas, animais, etc., criando um sentido para as coisas que consegue entender e observar.

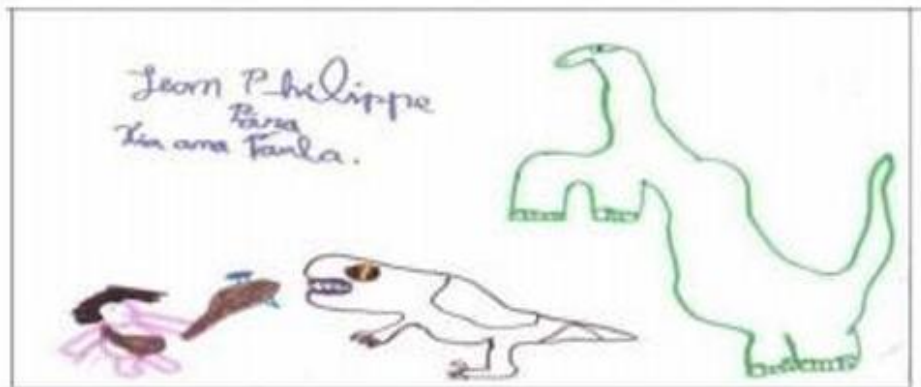
FIGURA 7: FIGURAÇÃO ESQUEMÁTICA. DESENHO DE UMA CRIANÇA DE 7 ANOS, QUE DESENHA A LINHA DE BASE, AINDA ORGANIZA EM UMA ORDEM.



FONTE: SOUZA, 2010, p. 25

E a 4ª etapa e última do estágio é a Figuração Realista onde, a criança consegue fazer mais detalhes e consegue desenhar aquilo que ela observa.

FIGURA 8: FIGURAÇÃO REALISTA. CRIANÇA DE 10 ANOS, QUE DESENHOU A PARTE QUE MAIS GOSTAVA DO JOGO DO SEU VÍDEO GAME



FONTE: SOUZA, 2010, p. 29.

Diante dos autores apresentados, acredito no incentivo do professor para o desenvolvimento dessas fases, neste processo de mudança de fases da criança.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO DESENHO

Na interação entre professores e alunos, supõe-se que os professores auxiliem seus alunos nas atividades, visto que esse auxílio logo lhes possibilitará pensar com autonomia.

Para aprender, o aluno precisa ter o professor como seu mediador, acompanhando seu desenvolvimento nos diferentes momentos de sua aprendizagem, esclareça suas dúvidas, ajudando-o a alcançar um nível mais elevado de conhecimento. Por meio da interação estabelecida entre o professor (parceiro mais experiente e sensível) e o aluno, constroem-se novos conhecimentos, habilidades, competências e significações.

Cabe ao professor conhecer seus alunos profundamente, a fim de familiarizar se com os modos por meio dos quais eles raciocinam. Conhecendo bem o pensamento dos alunos, o mestre estará em condições de organizar a situação de aprendizagem e, sobretudo, interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses a respeito do conteúdo em pauta, mediante constante questionamento. Desta forma, os estudantes poderão, aos poucos e com os próprios esforços, formularem conceitos e noções da matéria de estudo.

Os comportamentos do professor e dos alunos estão, portanto, dispostos em uma rede de interações que envolvem comunicação e complementação de papéis, onde há expectativas recíprocas. Nessas interações é importante que o professor se coloque no lugar dos alunos para compreendê-los (empatia), ao mesmo tempo em que os alunos podem conhecer as opiniões, os propósitos e as regras que seu mestre estabelece para o grupo.

Na interação há constantes trocas de influências. O professor, a cada momento, procura entender as motivações e dificuldades dos aprendizes, suas maneiras de sentir e reagir diante de certas situações, fazendo com que as interações em sala de aula continuem de modo produtivo, superando os obstáculos que surgem no processo de construção partilhada de conhecimentos.

Assim, comportamentos como perguntar, expor, incentivar, escutar, coordenar, debater, explicar, ilustrar e outros podem ser expressos pelos alunos e pelo professor numa rede de participações onde as pessoas consideram-se reciprocamente, como interlocutores que constroem o conhecimento pelo diálogo e pelo desenho.

Como vimos no capítulo anterior o docente consegue verificar o desenvolvimento da criança pelo seu desenho, podendo ver se realmente seu desenvolvimento está condizente com sua faixa etária e assim usar da sua intervenção para atingir o desenvolvimento ideal para a idade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho possibilitou-me aprofundar-me um pouco mais sobre o ensino e a importância do desenho no desenvolvimento das crianças, me levou a conhecer o assunto e suas especificidades. Conclui-se que o ensino do desenho na educação infantil exige muito conhecimento e dedicação, uma vez que, o professor deverá buscar conhecimentos teóricos para entender melhor

a ação da criança no ato de desenhar, valorizando o processo de criação da criança em seu desenvolvimento, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Os educadores devem procurar sempre incentivar as crianças em seus trabalhos, não deixando que a criança se deixe levar por um modelo ou cópia. Da mesma forma, o professor não pode desenhar dando exemplo para a criança, pois uma vez assimilada em seu pensamento, como deve ser a casinha, ela poderá ter dificuldades para desenhar uma casa de maneira diferente. As produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada criança estabelece um contato com a psicopedagogia nas mais variadas formas.

Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que os autores LOWENFELD (1976), LUQUET (1969) e DERDYK (1989) responderam às questões levantadas, mostrando que a expressão infantil é constituída por fases, que estão intrínsecas de elementos cognitivos e afetivos, na visão dos mesmos o professor deve estimular respeitar e valorizar o processo criativo do aluno.

Assim, o desenvolvimento do aluno da educação infantil depende de professores capacitados para despertar nas crianças o seu lado criativo.

Portanto, em hipótese alguma os trabalhos infantis devem ser comparados com os de nenhuma outra criança, pois cada uma aprende no seu limite e no seu tempo.

Sabe-se que muita coisa mudou, mas ainda precisa melhorar, pois há muitos professores que interpretam e ensinam como cópia/mera reprodução impedindo assim a criança de pensar e desenvolver a sua habilidade diante do desenho.

Contudo, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, cuidando da condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Vale ressaltar ainda que as atividades lúdicas são indispensáveis à criança para apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, uma vez que possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e de sentimentos.

Portanto, conclui-se que o papel dos educadores é de valorizar cada vez mais o ensino e mostrar o quanto é importante a dedicação e compromisso com as crianças nas suas fases iniciais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **Construção Psicopedagógica: Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita**. São Paulo, n. 17, vol. 18. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** [online]. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso 09 set. 2025.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Barcelona, Porto Civilização, 1969.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho Infantil**. Ed. 10ª São Paulo: Cultrix; 1997.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SOUZA, Ana Paula Bellot de. **Evolução do Grafismo na educação Infantil**. Pós-graduação – Universidade Candido Mendes Instituto a Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2010. 50 p.



A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: BASES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR COMPLETO

INTRODUCTION TO SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR COMPLETE MOTOR DEVELOPMENT

JAQUELY DE VASCONCELOS AZEVEDO

Graduação Em Educação Física Pela Faculdade Uninove – (2012); Especialista Em Deficiências Múltiplas E Intelectuais – Faveni (2024); Professora De Ensino Fundamental Ii – Educação Física – Na Emef Dr Hellio Taváres.

RESUMO

A iniciação esportiva representa um dos desafios centrais da Educação Física escolar contemporânea, demandando uma análise aprofundada de seus princípios pedagógicos e metodológicos. Este artigo oferece uma avaliação crítica dos processos de introdução ao esporte no ambiente educacional, considerando as contribuições da pedagogia do esporte, do desenvolvimento motor e das teorias de aprendizagem. O estudo explora as diversas abordagens metodológicas empregadas na iniciação esportiva, enfatizando a relevância de compreender os estágios de desenvolvimento motor de crianças e adolescentes. Com base em uma revisão teórica de autores renomados na área, discute-se a necessidade de transcender os modelos convencionais focados na especialização precoce, propondo uma visão mais abrangente que valorize a formação integral do estudante. As conclusões indicam que a iniciação esportiva deve ser concebida como um processo educativo que vai além da simples transmissão de técnicas específicas, contribuindo para a formação humana em suas múltiplas facetas.

Palavras-chave: Iniciação Esportiva; Educação Física Escolar; Pedagogia do Esporte; Desenvolvimento Motor; Metodologia de Ensino.

ABSTRACT

Sports initiation represents one of the central challenges of contemporary school physical education, requiring an in-depth analysis of its pedagogical and methodological principles. This article offers a critical evaluation of the processes of introduction to sport in the educational environment, considering the contributions of sports pedagogy, motor development, and learning theories. The study explores the various methodological approaches used in sports initiation, emphasizing the importance of understanding the stages of motor development in children and adolescents. Based on a theoretical review of renowned authors in the field, it discusses the need to go beyond conventional models focused on early specialization, proposing a more comprehensive view that values the student's overall development. The conclusions indicate that sports initiation should be conceived as an educational process that goes beyond the simple transmission of specific techniques, contributing to human development in its multiple facets.

Keywords: Sports Initiation; School Physical Education; Sports Pedagogy; Motor Development; Teaching Methodology.

INTRODUÇÃO

A iniciação esportiva figura entre os temas mais debatidos no âmbito da Educação Física atual, configurando-se como um campo de pesquisa que tem atraído crescente interesse tanto de acadêmicos quanto de profissionais da área. Conforme ressaltam Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p. 23), a pedagogia do esporte, enquanto área de intervenção, investiga as práticas corporais esportivas e os fatores que condicionam sua existência, revelando um cenário atual propício a discussões significativas por ser uma disciplina relativamente nova na ciência do esporte.

Sendo assim, o percurso da iniciação ao esporte no contexto educacional brasileiro tem sido historicamente marcado por uma dualidade entre abordagens tecnicistas e propostas de cunho mais humanizador. Segundo Paes (2001, p. 67), a iniciação esportiva deve ser entendida como um processo de ensino-vivência-aprendizagem que transcende a mera transmissão de fundamentos técnicos, englobando aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano. Essa perspectiva harmoniza-se com os preceitos da Educação Física escolar, que visa à formação completa dos alunos. Desta forma, a complexidade inerente aos processos de iniciação esportiva exige uma compreensão aprofundada das teorias do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. Tani (2002, p. 89) sublinha que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e sequencial que se estende por toda a vida, sendo crucial para a aquisição de habilidades motoras específicas do esporte. Tal entendimento é essencial para que os educadores de Educação Física possam estruturar suas práticas pedagógicas de maneira alinhada às necessidades e capacidades dos estudantes.

Nesse panorama, surge a necessidade de uma análise crítica das metodologias tradicionalmente empregadas na iniciação esportiva, bem como das propostas inovadoras que têm emergido no cenário nacional e internacional. A abordagem Teaching Games for Understanding

(TGfU), por exemplo, tem ganhado proeminência por propor uma metodologia centrada na compreensão tática dos jogos, como demonstram Bolonhini e Paes (2009, p. 156), defendendo que a iniciação esportiva se fundamente em jogos reduzidos que contribuem para a assimilação da lógica tática do jogo formal.

Sendo assim, o presente estudo visa examinar os fundamentos pedagógicos e metodológicos da iniciação esportiva na Educação Física, investigando as principais correntes teóricas e suas implicações para a prática educativa. Busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre essa temática, fornecendo subsídios teóricos para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

A iniciação esportiva configura-se como um fenômeno multifacetado que tem sido objeto de diversas interpretações e abordagens no campo da Educação Física. De acordo com De Rose Jr. (2002, p. 17), a iniciação esportiva pode ser definida como o período em que a criança começa a praticar regularmente uma ou mais modalidades esportivas, com o propósito de dar continuidade ao seu desenvolvimento e não à competição regular. Essa conceituação evidencia a importância de conceber a iniciação esportiva como um processo educativo que deve respeitar as particularidades individuais e os estágios de desenvolvimento dos aprendizes.

Nesta lógica, pode-se elencar que, o desenvolvimento motor humano apresenta características singulares que devem ser consideradas nos processos de iniciação esportiva. Gallahue e Ozmun (2005, p.45) propõem um modelo de desenvolvimento motor que segmenta o processo em quatro fases distintas, sendo a fase dos movimentos reflexos, a fase dos movimentos rudimentares, a fase dos movimentos fundamentais e a fase dos movimentos especializados. A compreensão dessas fases é crucial para que os profissionais de Educação Física possam planejar suas práticas pedagógicas de forma apropriada às necessidades de cada faixa etária.

"O desenvolvimento motor é um processo contínuo e dinâmico, influenciado por fatores genéticos e ambientais. As fases dos movimentos reflexos, rudimentares, fundamentais e especializados não são estanques, mas sim interligadas, permitindo que as crianças progridam em seu repertório motor de maneira gradual e adaptativa. A qualidade das experiências oferecidas em cada fase determinará a eficácia da transição para estágios mais complexos." (GALLAHUE E OZMUN, 2005, p. 45).

Neste interim, a fase dos movimentos fundamentais, que ocorre aproximadamente entre os 2 e 7 anos de idade, assume particular relevância para a iniciação esportiva. Segundo Tani (2002, p. 134), é nesse período que as crianças desenvolvem as habilidades motoras básicas, como correr, saltar, arremessar, receber e chutar, as quais servem de alicerce para a posterior aquisição de habilidades motoras especializadas. A qualidade das experiências motoras vivenciadas nessa etapa influenciará diretamente o êxito na aprendizagem de habilidades esportivas mais complexas.

Não obstante, Krebs (2005, p. 78) enfatiza que o desenvolvimento motor deve ser compreendido sob uma ótica bioecológica, considerando a interação entre fatores biológicos,

ambientais e culturais. Essa abordagem sistêmica demonstra que a iniciação esportiva não pode ser reduzida a aspectos meramente técnicos, mas deve levar em conta o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos. A família, a escola e a comunidade desempenham papéis essenciais no processo de desenvolvimento motor e na formação de atitudes positivas em relação à prática esportiva.

"A teoria bioecológica destaca que o desenvolvimento humano ocorre em um sistema de relações recíprocas entre o indivíduo, o ambiente imediato e o contexto cultural mais amplo. No âmbito da iniciação esportiva, isso implica que práticas pedagógicas devem considerar não apenas as capacidades físicas da criança, mas também suas interações sociais, valores culturais e o apoio recebido de familiares e educadores." (KREBS, 2005, p. 78).

Em aspecto sinérgico ao desenvolvimento motor, as abordagens pedagógicas utilizadas na iniciação esportiva têm evoluído consideravelmente nas últimas décadas. O modelo tradicional, marcado pela prioridade na repetição de gestos técnicos e na especialização precoce, tem sido questionado por diversos autores. Freire (2003, p. 92) critica essa abordagem tecnicista, argumentando que ela desconsidera as necessidades lúdicas das crianças e pode contribuir para o surgimento de atitudes negativas em relação ao esporte. O autor sugere uma pedagogia do movimento que valorize o jogo como elemento central do processo educativo.

"A pedagogia do movimento deve priorizar o jogo como eixo central da aprendizagem, pois é por meio dele que a criança explora, cria e se apropria do mundo. A repetição mecânica de gestos técnicos, desvinculada do prazer lúdico, pode gerar desinteresse e até mesmo aversão ao esporte, comprometendo o desenvolvimento integral do aluno." (FREIRE, 2003, p. 92).

Há de se considerar também que a pedagogia do esporte, como área de conhecimento específica, tem contribuído significativamente para a renovação das práticas pedagógicas na iniciação esportiva. Scaglia (2003, p. 156) define a pedagogia do esporte como o campo do saber que investiga os processos de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo, buscando compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos e o fenômeno esportivo. Essa perspectiva amplia a visão sobre o esporte, considerando-o não apenas como uma prática motora, mas como um fenômeno cultural e

educacional. Uma das principais contribuições da pedagogia do esporte reside na superação da dicotomia entre técnica e tática no processo de ensino aprendizagem esportivo. Garganta (2000, p. 67) argumenta que a técnica e a tática são componentes inseparáveis do jogo, devendo ser desenvolvidas de forma integrada desde as etapas iniciais da aprendizagem. Essa visão contrapõe-

se aos modelos convencionais que preconizavam o desenvolvimento da técnica como pré-requisito para a compreensão tática.

Outrossim, a abordagem Teaching Games for Understanding (TGfU) representa uma das inovações metodológicas mais relevantes no campo da iniciação esportiva. Criada por Bunker e Thorpe na década de 1980, essa abordagem propõe que o ensino dos esportes seja iniciado por meio de jogos modificados que preservem a essência tática da modalidade. Segundo Turner e Martinek (1999, p. 23), o TGfU prioriza a compreensão do jogo antes da execução técnica, proporcionando aos estudantes uma base sólida para a tomada de decisões em situações de jogo. No cenário brasileiro, a abordagem TGfU tem encontrado ressonância nas propostas de diversos autores. Bolonhini e Paes (2009, p. 167) destacam que essa metodologia contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise e tomada de decisão dos estudantes, elementos cruciais para a participação efetiva em atividades esportivas. Os jogos reduzidos propostos pelo TGfU permitem que as crianças vivenciem situações-problema semelhantes às encontradas no jogo formal, porém adaptadas ao seu nível de desenvolvimento.

Não obstante, a teoria da complexidade oferece contribuições significativas para a compreensão dos processos de iniciação esportiva. Conforme essa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre por meio de um processo não-linear, caracterizado por períodos de estabilidade e instabilidade. Davids, Button e Bennett (2008, p. 78) argumentam que a variabilidade é uma característica intrínseca ao processo de aprendizagem motora, devendo ser encarada como um aspecto positivo e não como um erro a ser corrigido. A diversidade cultural brasileira apresenta desafios particulares para a implementação de programas de iniciação esportiva. Kunz (2004, p. 112) salienta que as práticas pedagógicas devem considerar as distinções regionais e culturais, valorizando as manifestações corporais locais e promovendo um intercâmbio entre diferentes culturas de movimento. Essa visão multicultural contribui para a construção de uma Educação Física mais inclusiva e democrática. Sendo assim, há de se considerar que a inclusão de pessoas com deficiência nos programas de iniciação esportiva tem ganhado destaque nas discussões contemporâneas. Cidade e Freitas (2002, p. 89) argumentam que a prática esportiva adaptada pode contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento motor, social e psicológico de pessoas com deficiência. A implementação de estratégias inclusivas requer a adaptação de metodologias e recursos, mas representa um passo importante rumo a uma sociedade mais justa e democrática.

"A variabilidade no desempenho motor não é um erro a ser corrigido, mas sim uma característica essencial do processo de aprendizagem. Através dela, os aprendizes exploram diferentes soluções para problemas motores, adaptando-se a contextos dinâmicos e imprevisíveis, como os encontrados em situações reais de jogo." (DAVIDS, BUTTON E BENNETT, 2008, p. 78).

É necessário, ater-se também, a questão da especialização precoce constitui um dos principais desafios enfrentados na iniciação esportiva contemporânea. Ramos e Neves (2008, p. 45) alertam para os riscos da especialização precoce, que pode resultar em lesões, esgotamento e abandono da prática esportiva. Os autores defendem que a iniciação esportiva deve privilegiar a diversificação de experiências motoras, permitindo que as crianças experimentem diferentes modalidades esportivas antes de se dedicarem a uma área específica.

Não contrariamente, mas como aspecto significativo, a formação de professores de Educação Física representa um componente essencial para a qualidade dos processos de iniciação esportiva. Rangel-Betti e Betti (1996, p. 89) argumentam que a formação inicial e continuada dos profissionais deve abranger não apenas aspectos técnicos, mas também conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos relacionados ao desenvolvimento humano. A complexidade da iniciação esportiva exige profissionais aptos a

integrar diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas.

Além disso, o papel da família no processo de iniciação esportiva tem sido objeto de crescente atenção por parte dos pesquisadores. Côté e Hay (2002, p. 134) destacam que o apoio familiar é crucial para a manutenção da motivação das crianças na prática esportiva, especialmente nas fases iniciais. Contudo, é fundamental que esse apoio não se converta em pressão excessiva, o que pode gerar efeitos negativos sobre o desenvolvimento e a motivação dos jovens praticantes.

Nesta lógica, a infraestrutura e os recursos materiais disponíveis nas escolas também influenciam de maneira significativa a qualidade dos programas de iniciação esportiva. Bracht (2003, p. 67) aponta que muitas escolas brasileiras enfrentam limitações de espaço e equipamentos, o que compromete a execução de propostas pedagógicas mais inovadoras. Torna-se imperativo o desenvolvimento de estratégias criativas que permitam a realização de atividades de qualidade mesmo em condições desfavoráveis.

Há de se considerar que a avaliação na iniciação esportiva constitui outro desafio relevante para os profissionais da área. Darido (2003, p. 156) propõe que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, que considera não apenas aspectos motores, mas também cognitivos e socioafetivos. Essa perspectiva mais abrangente de avaliação alinha-se com os objetivos educacionais da Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos pedagógicos e metodológicos da iniciação esportiva na Educação Física revela a complexidade e a relevância dessa temática no contexto educacional contemporâneo. As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a iniciação ao esporte deve ser compreendida como um processo educativo multifacetado, que transcende a mera transmissão de habilidades técnicas específicas. Conforme ressaltado por diversos autores, a iniciação esportiva, quando conduzida de forma adequada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos estudantes.

A superação de modelos pedagógicos tradicionalmente focados na especialização precoce e na repetição mecânica de gestos técnicos emerge como uma necessidade urgente no campo da Educação Física. As propostas inovadoras, como a abordagem Teaching Games for Understanding e a pedagogia do esporte, oferecem alternativas metodológicas que valorizam a compreensão tática, a tomada de decisão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Tais abordagens reconhecem a criança como participante ativo do processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimentos por meio da experimentação e da reflexão sobre suas vivências motoras. A compreensão dos estágios de desenvolvimento motor mostra-se fundamental para a estruturação de práticas pedagógicas apropriadas às necessidades e

potencialidades de cada faixa etária. A teoria do desenvolvimento motor, conforme apresentada por diversos autores, fornece subsídios importantes para que os profissionais de Educação Física possam organizar suas intervenções de maneira coerente com as características dos estudantes. A diversificação de experiências motoras durante as fases iniciais do desenvolvimento surge como um elemento crucial para a posterior especialização esportiva.

Ademais, a formação de professores de Educação Física constitui um dos principais desafios para a implementação de propostas pedagógicas inovadoras na iniciação esportiva. A complexidade dos processos educativos exige profissionais capazes de articular conhecimentos de diferentes áreas, compreendendo o fenômeno esportivo em suas múltiplas dimensões. A formação inicial e continuada deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos relacionados ao desenvolvimento humano.

Já no que tange aspectos estruturais, há de se elencar que as limitações estruturais e materiais enfrentadas por muitas instituições educacionais brasileiras representam obstáculos consideráveis para a implementação de programas de qualidade na iniciação esportiva. No entanto, essas limitações não devem servir como justificativa para a manutenção de práticas pedagógicas inadequadas. A criatividade e a adaptação metodológica podem contribuir para a superação de algumas dessas dificuldades, possibilitando experiências educativas significativas mesmo em condições adversas.

E, por fim, a inclusão de pessoas com deficiência nos programas de iniciação esportiva representa um avanço importante na direção de uma Educação Física mais democrática e inclusiva. As adaptações necessárias para atender a essa demanda reforçam o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade, promovendo o acesso ao esporte como direito de todos. Essa iniciativa não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

REFERÊNCIAS

- BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A proposta pedagógica do teaching game for understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 155-168, 2009.
- BRACHT, V. Educação física e aprendizagem social. 2. ed. Porto Alegre:

Magister, 2003.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.

Revista Integração, Brasília, v. 14, n.

24, p. 27-30, 2002.

CÔTÉ, J.; HAY, J. Children's involvement in sport: a developmental perspective. In: SILVA, J. M.; STEVENS, D. E. (Ed.). Psychological foundations of sport. Boston: Allyn & Bacon, 2002. p. 484-502.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVIDS, K.; BUTTON, C.; BENNETT, S. Dynamics of skill acquisition: a constraints-led approach. Champaign: Human Kinetics, 2008.

DE ROSE JR., D. Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol. 2. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. Movimento, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 19-27, 2000.

KREBS, R. J. Teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 2, p. 23-35, 2005.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

PAES, R. R. Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001.

RAMOS, A. M.; NEVES, R. L. R. A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade: notas introdutórias. Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2008.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Motriz, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

SCAGLIA, A. J. O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

TANI, G. Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

TURNER, A. P.; MARTINEK, T. J. An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. Research Quarterly for Exercise and Sport, Reston, v. 70, n. 3, p. 286-296, 1999.

A PEDAGOGIA E AS INFÂNCIAS NOS DIFERENTES TEMPOS HISTÓRICOS

PEDAGOGY AND CHILDHOODS IN DIFFERENT HISTORICAL PERIODS



MARIA CAROLINA PACHECO FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Professora de Educação Infantil Centro de Educação Infantil Direto Jardim Umarizal

RESUMO

O presente estudo abordou a temática acerca dos conceitos que a Pedagogia e a infância obtiveram ao longo dos diferentes tempos históricos até a consolidação que se tem na atualidade em relação a esses dois temas, considerando que ambos estão entrelaçados e embasam a visão de que a criança é um sujeito de direitos, histórico, social e cultural. A pesquisa percorreu desde a Antiguidade, em que a infância era negligenciada, passando pela Idade Média e Moderna, marcadas por transformações religiosas, filosóficas e políticas, até o século XX, quando a Psicologia e a Sociologia contribuíram para a compreensão integral da criança. Discorreu quanto ao surgimento das pedagogias das infâncias e o papel de autores como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, Malaguzzi e Wallon na construção de práticas que valorizam o brincar, a escuta e o protagonismo infantil. O texto destacou a importância das culturas infantis como forma de expressão, criação e apropriação da realidade, relacionando-as às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece o brincar e a diversidade cultural como elementos da aprendizagem. Ao compreender as infâncias como múltiplas e socialmente situadas, o estudo reforçou a necessidade de práticas educativas que superem o adultocentrismo e garantam a participação efetiva das crianças na construção do conhecimento. Assim, o trabalho enfatizou a importância de uma Pedagogia voltada à escuta, à pluralidade e à humanização dos processos educativos, promovendo a formação integral e democrática desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Pedagogia; infância; cultura.

ABSTRACT

This study addressed the concepts that Pedagogy and childhood have acquired throughout different historical periods until the consolidation that exists today in relation to these two themes, considering that both are intertwined and underpin the view that the child is a subject of rights, historical, social and cultural. The research covered Antiquity, in which childhood was neglected, through the Middle Ages and Modern Age, marked by religious, philosophical and political transformations, to the 20th century, when Psychology and Sociology contributed to the integral understanding of the child. It discussed the emergence of pedagogies of childhood and the role of authors such as Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, Malaguzzi and Wallon in the construction of practices that value play, listening and children's protagonism. The text highlighted the importance of children's cultures as a form of expression, creation, and appropriation of reality, relating them to the guidelines of the National Common Curriculum Base, which recognizes play and cultural diversity as elements of learning. By understanding childhoods as multiple and socially situated, the study reinforced the need for educational practices that overcome adultcentrism and guarantee the effective participation of children in the construction of knowledge. Thus, the work emphasized the importance of a pedagogy focused on listening, plurality, and the humanization of educational processes, promoting integral and democratic education from the earliest years of life.

Keywords: Pedagogy; childhood; culture.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as concepções de infância e os modos de educar e cuidar das crianças foram se transformando conforme as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. Da Grécia antiga ao século XXI, percebe-se uma oscilação entre a negação da infância como fase específica da vida até o seu reconhecimento como um período de desenvolvimento único, repleto de singularidades físicas, emocionais e sociais.

Iniciando pela sociedade grega, que era patriarcal, sem permitir às mulheres o direito ao voto e nem ao estudo, ela não considerava as crianças como sujeitos que possuíam características e especificidades próprias às suas idades. Nessa época, para que os filhos fossem legitimados, passavam pelo crivo paternal, caso o homem não validasse sua condição como pai, essa criança era abandonada, não a legitimando como cidadã (Áries, 2017).

No período da Idade Média, a criança era considerada como um adulto, que não tinha cuidados e convivia com um alto índice de mortalidade devido às diferentes doenças causadas pela ausência de higiene no meio em que se encontrava. Contudo, a comunidade dessa época acreditava que as

mortes eram por vontade divina, e que os pequeninos não eram passíveis de sentimentos amorosos ou de ações que lhes trouxessem bem-estar (Áries, 2017).

Na Idade Moderna, com a Igreja Católica começando a perceber as crianças como seres singulares que têm individualidades, e junto a isso os acontecimentos da Revolução Francesa e Iluminismo, e a influência dos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau, iniciou-se a preocupação com a educação na infância (Áries, 2017).

A chegada do século XX evidenciou outros elementos que contribuíram com a ideia da criança como sujeito de direito, pois foi nesse período que a Psicologia passou a ser considerada uma ciência, colaborando com a percepção do desenvolvimento infantil. Paralelamente, a Sociologia consolidou-se e sofreu influência marxista, demonstrando a importância da cultura e da historicidade nas relações entre os homens nos contextos sociais que abarcam a constituição da infância.

Então, com o avanço das ciências humanas e sociais, a Pedagogia da Infância emerge buscando compreender a criança em sua totalidade, respeitando seus tempos, ritmos, emoções e contextos socioculturais, valorizando o brincar, a imaginação e as experiências cotidianas como caminhos legítimos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa esteira, os sujeitos com até cinco anos devem ser vistos como produtores de culturas e não apenas como receptores de conhecimentos, sendo relevantes os modos como se expressam, criam e se apropriam do mundo em que se encontram, reelaborando a realidade, construindo vínculos e repensando os valores sociais.

Assim, a Pedagogia contemporânea reconhece que cuidar e educar são dimensões indissociáveis (Brasil, 2017), visto que não contemplam somente o aspecto físico, envolvendo atenção, afeto, escuta e acolhimento, abarcando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, respeitando sua dignidade e singularidade.

Atualmente, a infância é um aspecto importante na vida da criança e a interação entre os pares é algo com muito significado para o desenvolvimento dos meninos e meninas com pouca idade. Desse modo, o protagonismo infantil contribui para a construção cultural, compreensão da vida social e impacta na aquisição da autonomia a fim de que interfiram em suas próprias histórias (Prado, 2025).

Entretanto, ainda hoje, a infância é atravessada por desigualdades, invisibilizações e práticas pedagógicas que nem sempre respeitam suas particularidades. Diante disso, questiona-se: Como as concepções históricas de infância e as culturas infantis influenciaram a constituição das pedagogias e as práticas educativas contemporâneas?

A fim de compreender a temática, apresenta-se como objetivo geral: analisar o papel das pedagogias da infância na consolidação de uma visão de criança como sujeito histórico, social e cultural. E quanto ao específico, tem-se a intenção de compreender a relevância das culturas infantis como formas de expressão, criação e apropriação da realidade social pelas crianças.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade o universo dos significados presentes nas ações e relações humanas, aspectos que não podem ser mensurados por meio de números. Isso porque esse tipo de estudo “[...] aprofunda-se no mundo dos

significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22).

A escolha deste tema justifica-se pela importância de compreender a infância como uma construção histórica e cultural, por isso as diferentes visões acerca do que é ser criança influenciam diretamente as práticas pedagógicas, as políticas públicas e o reconhecimento da infância como parte constituinte do ser humano.

Logo, entender que essa trajetória impacta na atuação do educador de modo que ele enxergue seus fazeres pela ótica da criticidade, valorizando o brincar, o cuidar, a escuta e a diversidade, é perceber o estudo das pedagogias infantis como base para que o professor repense os espaços e os tempos escolares, reforçando a Educação Infantil como uma etapa em que acolhe, promovendo a participação e o desenvolvimento integral.

Salienta-se que a temática relacionada à Pedagogia e às infâncias nos diferentes tempos históricos poderá auxiliar a reflexão acerca da compreensão de como a sociedade passou a reconhecer a criança como sujeito ativo, com sua cultura e potencialidades, abrangendo a dimensão ética, política e estética.

Dessa forma, o tema dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que reconhecem o direito da criança à educação, à cultura e à dignidade, contribuindo para uma formação docente comprometida com a inclusão, democracia e transformação social.

Por fim, compreender a infância numa perspectiva histórica e pedagógica amplia o olhar quanto ao papel da escola como locus de construção de identidade, trocas culturais e aprendizagens significativas, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, fato que consolida a educação como uma ação política que respeita as múltiplas infâncias, promovendo uma aprendizagem que impacta e modifica as vidas matriculadas nas creches e pré-escolas.

PEDAGOGIAS DA INFÂNCIA EM UMA BREVE ANÁLISE

As pedagogias da infância, criadas ao longo do tempo, embasaram as legislações atuais que protegem os direitos das crianças para que tenham uma educação de qualidade, garantindo o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Isso ocorreu a partir de trajetórias históricas e sociais que a Pedagogia voltada para a educação formal das crianças com até cinco anos seguiu, revelando a necessidade de perceber meninos e meninas com pouca idade como sujeitos que são autores de suas próprias experiências.

Assim, a reconstrução pedagógica fez-se necessária a fim de que na atualidade seja superado o modelo transmissivo que foi predominante nas propostas que aconteciam na escola em tempos passados, sendo substituído por práticas que reconheçam a criança como um ser potente, ativo e participante (Formosinho et. al, 2007).

A Pedagogia que era tradicional consistia em apenas repassar os conteúdos aos pequenos, reproduzindo rotinas inflexíveis, não conectadas aos contextos infantis, e por não conter a participação dos educandos, foi proposta uma outra forma de conceber a Pedagogia, a qual valoriza a escuta das crianças e a construção coletiva e significativa no ambiente das creches e pré-escolas (Formosinho et. al, 2007).

Logo, a retomada das práticas pedagógicas passadas, estabelecendo um diálogo com o presente, oportuniza estabelecer uma relação entre elas, reformulando as ações e os recursos para evitar que as escolas retomem as ideias de invalidação das diversidades infantis.

É preciso reconhecer que as concepções acerca da infância têm sido atravessadas por visões da sociedade a depender do tempo, classe, gênero, etnia e nacionalidade, muitas vezes influenciada pelo eurocentrismo sem atenção às condições da vida de cada uma delas, silenciando-as e acreditando que “[...] As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (Formosinho et. al, 2007).

Considerando a ideia de que esse modo de perceber meninos e meninas pequenos não é mais concebível na atualidade, o modelo que era apresentado foi repensado por diferentes autores para que se construísse a Pedagogia que considera a infância como uma etapa importante à formação humana. Esses estudiosos discutiram experiências teóricas e práticas em diferentes momentos, mostrando os diversos elementos que podem ser reelaborados para compor uma Pedagogia contemporânea que não se limita a repetir modelos.

Entre esses autores estão: Bruner (1997), que destaca a importância das narrativas e da construção de significados na aprendizagem infantil, influenciando a ideia de Pedagogia participativa (Formosinho et. al, 2007). Dewey (1971), que fundamenta a concepção de aprendizagem pela experiência e pelo fazer, inspirando as práticas participativas e os projetos de investigação com crianças, e Froebel (1978), que foi o pioneiro na criação do jardim de infância, influenciando a valorização do brincar e da expressão simbólica da Pedagogia da infância.

Além desses, destaca-se Malaguzzi (2016), que valoriza a escuta, a documentação pedagógica e o protagonismo infantil, Vygotsky (1998), que oferece a base teórica para compreender a aprendizagem como um processo social e histórico, importante para a concepção de Pedagogia da infância contemporânea, assim como Piaget (1978), que analisou o desenvolvimento cognitivo e simbólico das crianças, contribuindo para a compreensão da importância do jogo e da imaginação no processo educativo.

Neste rol destaca-se Wallon (1979), que pensou na integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil, contribuindo para a visão integral da criança na Pedagogia da infância. Rousseau (1995), o qual trouxe a ideia da infância como fase distinta e valiosa, influenciando todas as pedagogias modernas e contemporâneas relacionadas às crianças, e Àries (1981), escritor de uma obra clássica que mostra como a concepção de infância é uma construção histórica e cultural, sustentando a perspectiva da análise histórica das pedagogias infantis.

Esses pesquisadores, ao contribuírem com a proposta de uma Pedagogia participativa, evidenciam que o currículo para a primeira infância deve ser repensado, deixando de apresentar

conteúdos fragmentados, articulando a realidade vivenciada com as linguagens múltiplas e os interesses coletivos que envolvam a comunidade escolar, reformulando esse documento com ética, embasando-o com os direitos das crianças e com as práticas escolares de qualidade (Formosinho et. al, 2007).

Vale ressaltar que a formação docente impacta no desenvolvimento da Pedagogia contemporânea e tem o intuito de preparar os professores para atuarem em contextos complexos e plurais, com habilidades para observar, interpretar e mediar processos de aprendizagem que respeitem a autonomia infantil, sendo preciso que os conhecimentos dos educadores se articulem à teoria e à prática, promovendo a reflexão e o comprometimento desses profissionais (Formosinho et. al, 2007).

Por fim, a Pedagogia atual convida toda a sociedade a assumir uma postura investigativa, reconstruindo a ideia de infância como uma etapa significativa, com as crianças experienciando a partir de registros e diálogos suas histórias entrelaçadas com o fazer educativo, ampliando os direitos e as vozes infantis, mobilizando criticamente os saberes científicos para que as práticas democráticas sejam sustentadas e concretizadas na Educação Infantil.

AS CULTURAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação Infantil, na primeira fase do desenvolvimento humano, se torna importante à medida que

[...] as formas e os conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente e único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural (Sarmiento, 2003,p. 54).

Com base nessas proposições, cabe a reflexão acerca de como as práticas educativas e curriculares dialogam ou ignoram as culturas infantis, considerando o fato de que a criança é um sujeito, produtor de cultura e que tais construções precisam ser incorporadas nas perspectivas pedagógicas, demonstrando que elas não são seres passivos e meros receptores dos conhecimentos apresentados pelos adultos.

Nessa esteira, as crianças têm uma posição ativa exigindo uma reorganização do olhar pedagógico para além da individualidade infantil, podendo afirmar que “[...] As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (agency1) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas [...]” (Borba, 2007, p. 10).

Ademais, a dimensão lúdica é inserida na matriz das culturas infantis, sugerindo que o brincar, a fantasia e as interações entre os pares são elementos que compõem a produção das crianças, implicando nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso reflete na pluralidade cultural existente nos diferentes territórios sociais, reconhecendo que a infância não é hegemônica, estática e linear, resultando em realidades diversas que impactam o processo de ensino e aprendizagem.

Na esfera da prática educativa, a cultura subsidia a elaboração de saberes, e esse fato deve ser incorporado no planejamento pedagógico como uma das condições para a promoção da qualidade na educação formal ofertada aos meninos e meninas com idade de até cinco anos (Kremer; Barbosa, 2021).

Esse modo de compreender a cultura infantil reconhece a criança como agente que precisa ser ouvida, observada e que demanda pela valorização das suas produções, o que implica olhar o lugar do professor, do tempo, dos espaços, do brinquedo, da brincadeira, das interações e da inclusão escolar.

Logo, o conhecimento acerca do estudo dessa temática revela que uma infância de qualidade versa pela identificação da Educação Infantil como um lócus que abarca o sujeito em toda a sua integralidade, que valida as múltiplas culturas e centraliza o lúdico como forma de produção cultural, ratificando as creches e pré-escolas como espaços democráticos e de direitos.

Contudo, essa não é uma tarefa fácil, exigindo deslocamentos epistemológicos, metodológicos e éticos no campo educacional, cabendo à comunidade escolar refletir o quanto é importante as culturas produzidas pelas e para as crianças discutindo a autonomia e as invenções cotidianas que contribuem com as elaborações culturais do meio (Barbosa, 2014).

Assim, as culturas infantis revelam que as interações são bases para a realização das brincadeiras simbólicas e significativas capazes de ajudar as crianças a compreenderem o mundo em que se vive e convive, gerando outros sentidos e conceitos, trazendo para essa discussão documentos oficiais que orientam os caminhos que devem ser seguidos para reconhecer a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos.

A discussão em relação às culturas infantis no contexto da Base Nacional Comum Curricular (2017) exige compreender que as experiências das crianças não se limitam aos conteúdos prescritos, mas abrangem os modos como elas vivem, brincam e constroem sentido em relação ao que experienciam.

Esse conjunto de textos normativos estabelece como um de seus princípios a valorização das diferenças e a promoção de uma educação equitativa e plural que precisam ser incorporados à prática pedagógica, reconhecendo a cultura produzida na primeira infância (Brasil, 2017).

A ideia apresentada é reforçada pela perspectiva de que a cultura está posta na Base Nacional Comum Curricular como elemento que é parte do processo educativo, devendo garantir o respeito aos diferentes modos de se viver e de se compor a pluralidade brasileira.

Nesse sentido, ao articular culturas infantis e a Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que esse documento oferece as teorias e declara os desafios práticos ao institucionalizar os campos

de experiências que dialogam com a noção de criança capaz e potente, convocando muitos dos currículos atuais a se estruturarem numa lógica que se distancie do adultocentrismo.

Seguindo essa lógica, o brincar é considerado um instrumento de ensino, uma manifestação cultural e a representação do que se percebe e compreende de tudo o que está disponível no ambiente, repensando os objetos de aprendizagens a partir da realidade concreta das múltiplas infâncias socialmente situadas (Barbosa, 2014).

A valorização da diversidade cultural infantil implica reconhecer as crianças como autorais nos modos que possuem de conhecer e agir no mundo, expressando identidades coletivas e individuais, reelaborando aspectos das culturas familiares e comunitárias, revelando que os pequeninos têm capacidade criadora e interpretativa dentro dos processos culturais.

Observa-se que a intersecção entre a Base Nacional Comum Curricular e as culturas infantis demanda uma pedagogia da escuta e da interculturalidade, o que significa compreender que o currículo deve ser vivo, dinâmico e construído coletivamente, incorporando as experiências infantis em diferentes contextos.

A escola, portanto, deve ser um espaço em que a cultura infantil é reconhecida, legitimada e partilhada com a comunidade escolar, organizando as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, permitindo uma escuta atenta, a ludicidade e a diversidade a fim de que haja o encontro dos valores, conhecimentos e costumes heterogêneos, normatizando o brincar, ampliando as vozes e as formas de expressão das crianças dentro e fora das creches e pré-escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções relacionadas à infância foram sendo modificadas ao longo da história da humanidade, influenciando a forma como a sociedade e a educação compreendem a criança na atualidade, tirando-a da condição de invalidação e colocando-as numa posição de sujeitos histórico, cultural e de direitos.

Essa alteração no modo de olhar a primeira infância proporcionou a percepção de que os pequeninos são produtores de culturas e participantes ativos do seu processo educacional, aprendendo, reelaborando e construindo ideias diversas acerca do mundo em que se encontram, fortalecendo as pedagogias das infâncias, que priorizam o brincar, o afeto, a escuta e o respeito à diversidade.

Diante disso, a Educação Infantil é posta como uma importante etapa para que se tenha uma sociedade democrática e inclusiva, visto que é na educação formal voltada para os meninos e meninas com até os cinco anos que ocorre o desenvolvimento base a fim de que as crianças cresçam potentes e capazes de expressarem culturas por meio de suas experiências.

Portanto, as produções infantis precisam estar contidas nos currículos e nas práticas pedagógicas, ratificando a educação como um bem social que possui compromisso ético, estético e político com a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas atuações perante o meio no qual são pertencentes.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2a edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: Contribuições e Reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis e aprendizagens das crianças pequenas na pré-escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 498–514, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.53442. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53442>.

Acesso em: 01 out. 2025.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/749/251/0> Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 15 out. 2025.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed: 1997.

FROEBEL, Friedrich. **A Educação do Homem**. Tradução Maria Helena Camera Bastos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Arned, 2007.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3º ed. Porto Alegre: Penso. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRADO, Otávio. **Prova Nacional Docente - PND (CNU Professores) Áreas de Avaliação Específicas - Pedagogia (Portaria no 331, de 26 de maio de 2025) – 2025 (Pós-Edital)**. Estratégia Concursos. 2025.

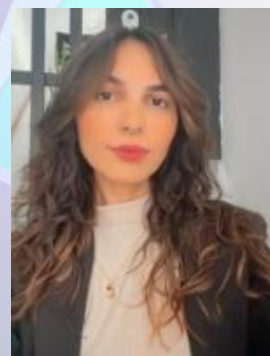
ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Sergio Milliet. Edição: 3º ed. Publicação: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manoel José Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas**, Faculdade de Educação, ano 12, n. 21. jul./dez, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa. 1979.

LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: O PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL NA ERA DOS MODELOS DE LINGUAGEM



COMPUTATIONAL LINGUISTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: NATURAL LANGUAGE PROCESSING IN THE AGE OF LANGUAGE MODELS

JULIANA FEITAL DA SILVA

Licenciatura Plena Em Pedagogia Pela Universidade Anhembi Morumbi (2017); Pós-Graduação Em Especialização Em Psicopedagogia Clínica E Institucional Pela Universidade Anhembi Morumbi (2021); Professora Da Educação Infantil E Ensino Fundamental I – Emei Professora Cristiane Crude Santos

RESUMO

A união entre linguística computacional e inteligência artificial tem transformado o campo do processamento de linguagem natural (PLN), especialmente com o surgimento dos modelos de linguagem de grande escala. Este estudo examina a trajetória histórica da linguística computacional, desde suas bases teóricas até as aplicações atuais baseadas em arquiteturas *transformer*. A pesquisa investiga como os avanços em aprendizado profundo modificaram as abordagens tradicionais de análise linguística, possibilitando o desenvolvimento de sistemas capazes de compreender e gerar texto de forma contextualmente apropriada. Por meio de uma revisão crítica da literatura especializada, explora-se o impacto dos modelos generativos pré-treinados na redefinição dos paradigmas da linguística computacional. Os resultados indicam que a integração entre o conhecimento linguístico teórico e as técnicas de aprendizado de máquina tem permitido progressos significativos em tarefas como tradução automática, análise de sentimentos e geração de texto. Conclui-se que a linguística computacional contemporânea representa uma fusão entre os fundamentos teóricos da linguística e as inovações tecnológicas da inteligência artificial, abrindo novos horizontes para a compreensão computacional da linguagem humana.

Palavras-chave: Linguística Computacional; Processamento de Linguagem Natural; Modelos de Linguagem; Inteligência Artificial; *Transformers*.

ABSTRACT

The union between computational linguistics and artificial intelligence has transformed the field of natural language processing (NLP), especially with the emergence of large-scale language models. This study examines the historical trajectory of computational linguistics, from its theoretical foundations to current applications based on transformer architectures. The research investigates how advances in deep learning have modified traditional approaches to linguistic analysis, enabling the development of systems capable of understanding and generating text in a contextually appropriate way. Through a critical review of the specialized literature, the impact of pre-trained generative models on redefining the paradigms of computational linguistics is explored. The results indicate that the integration between theoretical linguistic knowledge and machine learning techniques has allowed significant progress in tasks such as machine translation, sentiment analysis, and text generation. It is concluded that contemporary computational linguistics represents a fusion between the theoretical foundations of linguistics and the technological innovations of artificial intelligence, opening new horizons for the computational understanding of human language.

Keywords: Computational Linguistics; Natural Language Processing; Language Models; Artificial Intelligence; Transformers.

INTRODUÇÃO

A linguística computacional surge como uma disciplina interdisciplinar que conecta conhecimentos da linguística teórica com métodos computacionais para o processamento automatizado da linguagem humana. Historicamente, este campo científico evoluiu da necessidade de criar sistemas capazes de analisar, compreender e produzir linguagem natural de maneira automatizada (JURAFSKY; MARTIN, 2019, p. 45). A progressão desta área do saber reflete as mudanças paradigmáticas tanto na ciência linguística quanto na computação, culminando nas implementações atuais baseadas em inteligência artificial.

Desta forma, o processamento de linguagem natural constitui o cerne aplicado da linguística computacional, englobando técnicas e algoritmos voltados para a análise automática de textos e discursos (MANNING; SCHÜTZE, 2016, p. 78). Tradicionalmente, as abordagens de PLN baseavam-se em regras linguísticas explícitas e análises estatísticas de *corpus*, exigindo conhecimento especializado para a construção de sistemas eficazes. Contudo, o advento de técnicas de aprendizado profundo revolucionou este cenário, permitindo o desenvolvimento de modelos capazes de aprender representações linguísticas diretamente dos dados (GOLDBERG, 2017, p. 123).

Vale elencar que, a arquitetura *transformer*, apresentada por Vaswani et al. (2017), representa um marco crucial na evolução dos modelos de linguagem, estabelecendo novos níveis de

desempenho em diversas tarefas de PLN (VASWANI et al., 2017, p. 6000). Esta inovação tecnológica possibilitou o desenvolvimento de modelos generativos pré-treinados de grande escala, como BERT, GPT e suas variantes, que demonstram capacidades notáveis de compreensão e geração textual (DEVLIN et al., 2019, p. 4171). Tais avanços levantam questões fundamentais sobre a natureza da compreensão linguística computacional e suas implicações para a teoria linguística.

Necessariamente, a relevância desta investigação reside na necessidade de compreender como os recentes desenvolvimentos em inteligência artificial afetam os fundamentos epistemológicos da linguística computacional. Sendo assim, o objetivo principal consiste em analisar criticamente a evolução do processamento de linguagem natural na era dos modelos de linguagem de grande escala, examinando suas contribuições teóricas e limitações práticas. Especificamente, busca-se investigar como as arquiteturas baseadas em atenção redefinem os paradigmas tradicionais de análise linguística computacional.

DESENVOLVIMENTO

A linguística computacional se estabelece como campo científico na intersecção entre linguística teórica e ciência da computação, surgindo inicialmente dos esforços de tradução automática durante a Guerra Fria (HUTCHINS, 2000, p. 12). Os primeiros sistemas de PLN fundamentavam-se predominantemente em abordagens simbólicas, utilizando gramáticas formais e regras linguísticas explícitas para processar texto natural. Essas metodologias refletiam a influência da linguística estrutural e generativa, priorizando a representação formal das estruturas sintáticas e semânticas da linguagem (CHOMSKY, 1965, p. 89).

"Demonstramos que os modelos de linguagem começam a aprender essas tarefas sem qualquer supervisão explícita quando treinados em um novo conjunto de dados de milhões de páginas da web chamado WebText." (RADFORD et al., 2019, s.p.)

Nesta lógica, a transição para abordagens estatísticas marca uma fase decisiva no desenvolvimento da linguística computacional, caracterizada pela utilização de modelos probabilísticos baseados em grandes *corpora* textuais (CHURCH; MERCER, 1993, p. 259). Essa mudança paradigmática possibilitou o desenvolvimento de sistemas mais robustos e adaptáveis, capazes de lidar com a variabilidade e ambiguidade inerentes à linguagem natural. A linguística de *corpus* emerge neste contexto como metodologia essencial, fornecendo dados empíricos para a construção e validação de modelos computacionais (BIBER et al., 1998, p. 178).

Sendo assim, os modelos de n-gramas constituíram uma das primeiras implementações bem-sucedidas de abordagens estatísticas em PLN, baseando-se na hipótese de que a probabilidade de uma palavra depende das n-1 palavras anteriores (KNESER; NEY, 1995, p. 181). Embora limitados pela suposição de independência condicional, esses modelos demonstraram eficácia considerável

em tarefas como reconhecimento de fala e correção ortográfica. A incorporação de técnicas de suavização e interpolação aprimorou significativamente o desempenho desses sistemas, estabelecendo fundamentos metodológicos duradouros (CHEN; GOODMAN, 1999, p. 359).

"Uma explosão de técnicas de linguagem baseadas na Web, fusão de campos distintos, disponibilidade de sistemas de diálogo baseados em telefone e muito mais tornam este um momento emocionante no processamento de fala e linguagem." (JURAFSKY & MARTIN, 2008, s.p.)

Desta forma, a revolução do aprendizado profundo transformou radicalmente o panorama da linguística computacional, introduzindo modelos neurais capazes de aprender representações distribuídas da linguagem (BENGIO et al., 2003, p. 1137). As redes neurais recorrentes (RNNs) e suas variações, incluindo LSTM e GRU, possibilitaram o processamento sequencial de texto de forma mais sofisticada que os modelos tradicionais (HOCHREITER; SCHMIDHUBER, 1997, p. 1735). Esses avanços culminaram no desenvolvimento de *word embeddings*, representações vetoriais densas que capturam similaridades semânticas entre palavras baseadas em contextos de coocorrência (MIKOLOV et al., 2013, p. 3111).

Vale considerar que a arquitetura *transformer* revoluciona o campo ao substituir a recorrência pelo mecanismo de atenção, permitindo processamento paralelo e captura de dependências de longo alcance de forma mais eficiente (VASWANI et al., 2017, p. 5998). O mecanismo de atenção multi-cabeça possibilita que o modelo foque simultaneamente em diferentes aspectos da sequência de entrada, enriquecendo as representações contextuais. Essa inovação arquitetural resolve limitações fundamentais dos modelos recorrentes, como o problema do gradiente desvanecente e a dificuldade de paralelização durante o treinamento (BAHDANAU et al., 2015, p. 1724).

Já, o modelo BERT (*Bidirectional Encoder Representations from Transformers*) representa um marco na aplicação de *transformers* para compreensão de linguagem, introduzindo o conceito de pré-treinamento bidirecional por meio de *masked language modeling* (DEVLIN et al., 2019, p. 4172). Essa abordagem permite que o modelo capture informações contextuais tanto à esquerda quanto à direita de cada *token*, resultando em representações mais ricas e contextualmente informadas. O *fine-tuning* subsequente em tarefas específicas demonstra a versatilidade e eficácia desta metodologia em diversas aplicações de PLN (ROGERS et al., 2020, p. 5416).

"BERT é projetado para pré-treinar representações bidirecionais profundas a partir de texto não rotulado, condicionando conjuntamente o contexto esquerdo e direito em todas as camadas." (DEVLIN et al., 2018, p. 4171)

Não obstante, os modelos generativos da família GPT exemplificam outra direção significativa no desenvolvimento de *transformers*, focando na geração de texto por meio de modelagem de linguagem autorregressiva (RADFORD et al., 2019, p. 1). A escalabilidade desses modelos,

evidenciada pela progressão de GPT-1 a GPT-4, demonstra como o aumento de parâmetros e dados de treinamento resulta em capacidades emergentes impressionantes (BROWN et al., 2020, p. 1877). O fenômeno de *few-shot learning* observado em modelos de grande escala sugere que a compreensão linguística computacional pode emergir naturalmente do aprendizado de padrões estatísticos em dados textuais massivos (BOMMASANI et al., 2021, p. 8542).

"A mente humana não é uma máquina estatística como o ChatGPT e seus semelhantes, ávida por centenas de terabytes de dados para chegar à resposta mais plausível."
(CHOMSKY, 2023, p. 1)

Neste interim, a análise crítica desses desenvolvimentos revela tensões fundamentais entre abordagens empiristas e racionalistas na linguística computacional contemporânea. Enquanto os modelos neurais demonstram capacidades surpreendentes de generalização e adaptação, sua natureza de “caixa preta” limita a interpretabilidade e compreensão dos mecanismos subjacentes (LINZEN; BARONI, 2021, p. 197). Essa opacidade contrasta com os ideais de explicabilidade tradicionalmente valorizados na linguística teórica, suscitando debates sobre a natureza da compreensão linguística artificial.

"Não é necessário, de fato, que uma IA seja supremamente inteligente ou completamente geral para que se torne uma grande ameaça, nem mesmo para superar a inteligência humana." (BENGIO, 2023, s.p.)

As implicações teóricas dos modelos de linguagem de grande escala estendem-se além de questões técnicas, tocando aspectos fundamentais da filosofia da linguagem e cognição (BENDER; KOLLER, 2020, p. 5186). A capacidade desses sistemas de produzir texto coerente e contextualmente apropriado questiona distinções tradicionais entre sintaxe e semântica, forma e significado. Além disso, o sucesso empírico de abordagens puramente distributivas reacende debates sobre a natureza inata versus aprendida da competência linguística humana (CHATER; CHRISTIANSEN, 2018, p. 1015).

"Nos últimos anos, as redes neurais ressurgiram como modelos poderosos de aprendizado de máquina, produzindo resultados de ponta em áreas como reconhecimento de imagem, reconhecimento de fala e processamento de linguagem natural." (GOLDBERG, 2015, p. 1)

Em contrapartida, a avaliação desses modelos apresenta desafios metodológicos significativos, uma vez que métricas tradicionais podem não capturar adequadamente suas capacidades multifacetadas (RIBEIRO et al., 2020, p. 3137). *Benchmarks* como GLUE e SuperGLUE foram desenvolvidos para avaliar sistematicamente o desempenho em múltiplas tarefas, mas

permanecem limitações quanto à avaliação de aspectos mais sutis da compreensão linguística (WANG et al., 2019, p. 3928). A questão da robustez e generalização desses modelos para domínios não vistos durante o treinamento constitui área ativa de pesquisa.

Vale elucidar que as aplicações práticas da linguística computacional contemporânea abrangem domínios diversos, desde assistentes virtuais e sistemas de tradução até análise de mídias sociais e suporte à educação (KENTON; TOUTANOVA, 2019, p. 4171). A democratização desses recursos por meio de interfaces de programação acessíveis tem acelerado a adoção em contextos acadêmicos e industriais. Contudo, questões éticas relacionadas a viés, privacidade e uso responsável emergem como considerações centrais no desenvolvimento e implantação desses sistemas (BLODGETT et al., 2020, p. 5248).

Portanto, a integração entre conhecimento linguístico teórico e técnicas de aprendizado de máquina representa uma tendência promissora para desenvolvimentos futuros. Abordagens híbridas que combinam indução *bottom-up* com *constraints top-down* podem oferecer caminhos para modelos mais interpretáveis e teoricamente fundamentados (LAKE et al., 2017, p. 8471). A linguística cognitiva e psicolinguística fornece *insights* valiosos sobre como estruturar arquiteturas neurais de forma mais consistente com processos cognitivos humanos (FRANK et al., 2019, p. 298).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da evolução da linguística computacional na era dos modelos de linguagem revela transformações paradigmáticas profundas que redefinem nossa compreensão sobre o processamento automático da linguagem humana. A transição de abordagens simbólicas para métodos neurais baseados em aprendizado profundo não representa meramente uma mudança tecnológica, mas uma reconfiguração epistemológica fundamental dos pressupostos teóricos subjacentes ao campo (MANNING, 2015, p. 701). Os modelos contemporâneos baseados em *transformers* demonstram capacidades emergentes que desafiam distinções tradicionais entre competência e *performance* linguística, sugerindo que a compreensão da linguagem pode emergir de processos estatísticos complexos aplicados a dados textuais massivos.

A arquitetura *transformer* e seus derivados estabeleceram novos patamares de desempenho em virtualmente todas as tarefas de processamento de linguagem natural, evidenciando a eficácia de mecanismos de atenção para capturar dependências contextuais de longo alcance (QIU et al., 2020, p. 18376). Contudo, o sucesso empírico desses modelos não resolve questões fundamentais sobre a natureza da compreensão linguística computacional. A opacidade inerente aos sistemas neurais de grande escala contrasta com ideais de explicabilidade tradicionalmente valorizados na linguística teórica, criando tensões produtivas entre eficácia prática e compreensão científica.

Já, as implicações teóricas dos desenvolvimentos recentes estendem-se além do domínio técnico, influenciando debates fundamentais sobre aquisição da linguagem, universais linguísticos e a relação entre linguagem e cognição. O fenômeno de capacidades emergentes em modelos de

grande escala sugere que propriedades linguísticas complexas podem ser adquiridas por meio de aprendizado não supervisionado em dados textuais, questionando pressupostos inatistas sobre a estrutura da competência linguística humana (LINZEN, 2019, p. 239). Essa perspectiva empirista ressoa com abordagens *usage-based* na linguística cognitiva, oferecendo pontes conceituais entre tradições teóricas aparentemente divergentes.

Não obstante, os desafios metodológicos inerentes à avaliação de modelos de linguagem de grande escala destacam limitações das métricas tradicionais e a necessidade de desenvolver *frameworks* avaliativos mais sofisticados. A discrepância entre desempenho em *benchmarks* estabelecidos e comportamento em cenários do mundo real evidencia *gaps* significativos entre capacidades demonstradas e compreensão genuína (MCCOY et al., 2019, p. 4761). Essa problematização da avaliação em PLN reflete questões mais amplas sobre como operacionalizar conceitos como compreensão, significado e inteligência em sistemas artificiais.

Sendo assim, as considerações éticas emergentes na linguística computacional contemporânea transcendem preocupações técnicas, abrangendo questões de justiça social, representatividade cultural e responsabilidade científica. A perpetuação de vieses presentes nos dados de treinamento por meio de modelos de linguagem levanta questionamentos sobre como desenvolver sistemas que sejam não apenas eficazes, mas também equitativos e socialmente responsáveis (BENDER et al., 2021, p. 610). A democratização do acesso a modelos de linguagem poderosos simultaneamente empodera e cria novos riscos, exigindo *frameworks* regulatórios e éticos adequados.

Por fim, a convergência entre linguística computacional e inteligência artificial na era contemporânea inaugura possibilidades inéditas para a compreensão científica da linguagem humana, ao mesmo tempo que apresenta desafios epistemológicos e éticos complexos. O futuro do campo provavelmente residirá na síntese criativa entre *insights* teóricos da linguística e inovações tecnológicas da computação, buscando modelos que sejam simultaneamente poderosos, interpretáveis e socialmente responsáveis. Essa integração interdisciplinar promete não apenas avanços tecnológicos, mas também contribuições fundamentais para nossa compreensão da natureza da linguagem, cognição e inteligência.

REFERÊNCIAS

BAHDANAU, D.; CHO, K.; BENGIO, Y. **Neural machine translation by jointly learning to align and translate**. International Conference on Learning Representations, San Diego, v. 3, p. 1720-1730, 2015.

BENDER, E. M.; KOLLER, A. **Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data**. Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Seattle, v. 1, p. 5185-5198, 2020.

BENDER, E. M. et al. **On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?** Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, Virtual Event, p. 610-623, 2021.

BENGIO, Y. et al. **A neural probabilistic language model.** Journal of Machine Learning Research, v. 3, p. 1137-1155, 2003.

BIBER, D. et al. **Corpus linguistics: Investigating language structure and use.** Cambridge University Press, 1998.

BLODGETT, S. L. et al. **Language (technology) is power: A critical survey of bias in NLP.** Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Seattle, v. 1, p. 5248-5261, 2020.

BOMMASANI, R. et al. **On the opportunities and risks of foundation models.** arXiv preprint arXiv:2108.07258, 2021.

BROWN, T. B. et al. **Language models are few-shot learners.** Advances in Neural Information Processing Systems, v. 33, p. 1877-1901, 2020.

CHATER, N.; CHRISTIANSEN, M. H. **Language acquisition: The statistical learning debate.** Annual Review of Psychology, v. 69, p. 1015-1038, 2018.

CHEN, S. F.; GOODMAN, J. **An empirical study of smoothing techniques for language modeling.** Computer Speech & Language, v. 13, n. 4, p. 359-393, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** MIT Press, 1965.

CHURCH, K. W.; MERCER, R. L. **Introduction to the special issue on computational linguistics using large corpora.** Computational Linguistics, v. 19, n. 1, p. 259-261, 1993.

DEVLIN, J. et al. **BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding.** Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1 (Long and Short Papers), Minneapolis, Minnesota, v. 1, p. 4171-4186, 2019.

EISENSTEIN, J. **Introduction to natural language processing.** MIT Press, 2019.

- FRANK, S. L. et al. **The psycholinguistics of deep learning**. Trends in Cognitive Sciences, v. 23, n. 4, p. 298-309, 2019.
- GOLDBERG, Y. **Neural network methods for natural language processing**. Morgan & Claypool Publishers, 2017.
- HOCHREITER, S.; SCHMIDHUBER, J. **Long short-term memory**. Neural Computation, v. 9, n. 8, p. 1735-1780, 1997.
- HUTCHINS, W. J. **Early years in machine translation: Memoirs and biographies of pioneers**. John Benjamins Publishing, 2000.
- JURAFSKY, D.; MARTIN, J. H. **Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition**. 3. ed. Pearson Education, 2019.
- KENTON, J.; TOUTANOVA, L. **ALBERT: A lite BERT for self-supervised learning of language representations**. arXiv preprint arXiv:1909.11942, 2019.
- KNESER, R.; NEY, H. **Improved backing-off for M-gram language modeling**. Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing (ICASSP), Detroit, MI, USA, v. 1, p. 181-184, 1995.
- LAKE, B. M. et al. **Building machines that learn and think like people**. Behavioral and Brain Sciences, v. 40, p. 8471-8480, 2017.
- LINZEN, T. **Assessing the ability of LSTMs to learn syntax-sensitive dependencies**. Transactions of the Association for Computational Linguistics, v. 7, p. 239-254, 2019.
- LINZEN, T.; BARONI, M. **Syntactic representations in neural language models: A survey**. Computational Linguistics, v. 47, n. 1, p. 197-231, 2021.
- MANNING, C. D. **Computational linguistics and deep learning**. Proceedings of the 53rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 7th International Joint Conference on Natural Language Processing (Volume 1: Long Papers), Beijing, China, v. 1, p. 701-702, 2015.

MANNING, C. D.; SCHÜTZE, H. **Foundations of statistical natural language processing**. MIT Press, 2016.

MCCOY, R. T.; SINDEN, R.; LINZEN, T. **Right for the wrong reasons: Diagnosing syntactic heuristics in natural language inference**. Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Florence, Italy, v. 1, p. 4761-4776, 2019.

MIKOLOV, T. et al. **Efficient estimation of word representations in vector space**. Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR) Workshop, Scottsdale, Arizona, 2013.

QIU, X. et al. **Pre-trained models for natural language processing: A survey**. Science China Technological Sciences, v. 63, n. 10, p. 1837-1862, 2020.

RADFORD, A. et al. **Language models are unsupervised multitask learners**. OpenAI Blog, 2019.

RIBEIRO, M. T. et al. **Beyond accuracy: Behavioral testing of NLP models with CheckList**. Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Seattle, v. 1, p. 3137-3151, 2020.

ROGERS, A. et al. **A primer in BERTology: What we know about how BERT works**. Transactions of the Association for Computational Linguistics, v. 8, p. 5416-5438, 2020.

VASWANI, A. et al. **Attention is all you need**. Advances in Neural Information Processing Systems, v. 30, p. 5998-6008, 2017.

WANG, A. et al. **SuperGLUE: A stickier benchmark for general-purpose language understanding systems**. Advances in Neural Information Processing Systems, v. 32, p. 3928-3940, 2019.

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