V08 - N.03 - MARÇO 2026

Edição de Aniversário

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

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

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.8, n.3 (mar. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

950 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. Inclusão escolar. 3. Instalações escolares
4.Matemática - estudo e ensino 5. Teatro e crianças
6. Escolas - organização e administração 7. Tecnologia educacional
8. Crianças -nutrição 9. Educação inclusiva 10. Geografia - estudo e ensino
11. Mudança social 12. Arte - estudo e ensino 13. Brincadeiras
14. Crianças- livros e leitura 15. Jogos educativos 16. Formação de professores
17. Transtorno desafiador e opositivo em crianças 18. Educação infantil
19. Psicologia educacional 20. Professores universitários - formação
21. Educação multicultural 22. Educação- participação dos pais
23. Marketing na Internet 24. Natureza 25. Práticas pedagógicas
26 Planejamento educacional. 27 Sustentabilidade 28. Arte de contar histórias
29. Exercícios físicos 30. Racismo na educação Brasil 31. Aprendizagem
32. Feminicídio 33. Língua brasileira de sinais
34 1Vigotsky, L.S (Lev Semenovich), 1896 - 1934 35, Arte na educação
36 Dewey, John. 37 Educação - história 38. Relações humanas
39. Comunicação de massa e relações sociais 40. Disciplina infantil
41 Cidadania - Brasil 42. Psicologia educacional 43. Autismo em crianças
44 Aprendizagem 45. Brasil - civilização influência africana 46. Educação ambiental
47. Educação ambiental 48. Sociologia - educação e estudo
49 História - estudo e estudo 50. Negros na literatura 51. Música na educação
52. Empreendedorismo 53. Afetividade (Psicologia) 54. Avaliação educacional
55. Psicomotricidade 56. Jogos eletrônicos 57. Ficção brasileira
58. Crianças - desenvolvimento 59. Neuroplasticidade

CDD 370

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

EDITORIAL

Celebrando Conexões, Construindo Territórios

O mês de março carrega significados especiais. É tempo de recomeços, de celebração e de reconhecer caminhos percorridos. Nesta edição comemorativa, celebramos mais um ano da Revista Territórios, um projeto que nasceu com o propósito de conectar ideias, pessoas e histórias que transformam realidades.

Ao longo dessa trajetória, a Revista Territórios consolidou-se como um espaço de diálogo, reflexão e valorização das múltiplas experiências que constroem os nossos territórios — sejam eles geográficos, sociais, culturais ou educacionais. Cada edição publicada é resultado de dedicação, compromisso e da colaboração de profissionais, parceiros e leitores que acreditam na força da informação de qualidade.

Nesta edição especial de aniversário, revisitamos momentos marcantes, destacamos conquistas e reafirmamos nosso compromisso com a produção de conteúdo relevante, responsável e inspirador. Mais do que celebrar o tempo que passou, celebramos as conexões construídas, as vozes amplificadas e as histórias que encontraram aqui um espaço para serem contadas.

Seguimos com o olhar voltado para o futuro, atentos às transformações da sociedade e aos novos desafios que se apresentam. Nosso compromisso permanece o mesmo: informar, inspirar e fortalecer os territórios que habitamos e ajudamos a construir diariamente.

A todos que fazem parte dessa caminhada — leitores, colaboradores, anunciantes e parceiros — nosso sincero agradecimento. Esta conquista é coletiva. Que venham novos capítulos, novas histórias e mais um ano de crescimento, aprendizado e realizações.

Feliz aniversário, Revista Territórios!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial
Prof.ª Adriana de Souza

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

Editora-Chefe
Prof.ª Dra. Adriana Alves Farias

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

Programação Visual e Diagramação
Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 08, N.3 (março/2026) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

11 INCLUSÃO E DIVERSIDADE
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

24 ESPAÇOS ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES PARA A EXPRESSÃO CRÍTICA
ALESSANDRA CUNHA CALHEIROS

34 CONTEXTOS MATEMÁTICOS NOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA SOUZA MISTRO

42 TEATRO NA CRECHE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI

52 A EFICIÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
ALEXSANDRA MARIA DA SILVA

66 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE
ALINE CRISTINA SILVA DO ESPÍRITO SANTO

76 CURRÍCULO. DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS; DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
ALINE LOPES ANDREO

87 ENTRE SABORES E DESCOBERTAS: A ALIMENTAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
ANA PAULA DA SILVA OLIVEIRA

99 A ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHAR ATENTO, ESCUTA SENSÍVEL E FORMAÇÃO DO SUJEITO
ANA PAULA FERREIRA CALEGARI

110 CARNAVAL E MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA BNCC: UMA ABORDAGEM LÚDICA E CONTEXTUALIZADA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA
ANA PAULA PATRIARCA XAVIER

121 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
ANAILZA LIMA ALENCAR

130 O ENSINO DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO ALUNO
ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS

143 ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE, AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
ANDREZA ROBERTA DE ANDRADE SANTANA

153 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JUSTIÇA SOCIAL
BENITA MARIA DE CAMPOS

169 ENTRE O BRINCAR E O ENSINAR: O PAPEL DO PROFESSOR NA ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
BIANCA MENDES DE CASTRO

SUMÁRIO

184 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO LEITORA
CARINA APARECIDA OLIVEIRA

193 O MANCALA AWÉLÉ NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: ETNOMATEMÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL
CARLOS ALBERTO ARAÚJO

199 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

207 ALUNOS COM TOD NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILDIADES DA INCLUSÃO ESCOLAR
CLEONICE DOS SANTOS COSTA SOUSA

219 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

228 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE CORDEIRO PIRES

239 A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO
DANIELA SILVA SOUZA

248 O PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E OS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE
DANILO DE MACEDO E SENE

262 LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
DÉBORA APARECIDA DA SILVA BARBOSA DOS SANTOS

272 FORMAÇÃO PROFESSOR: ARTICULANDO FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DÉBORA CORREIA DA SILVA

281 A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

295 O MULTICULTURALISMO E AS GIRIAS
EDIANA JUSSARA FALANGO MILSONI

304 A ESCOLA E A FAMÍLIA: A PARCERIA FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
EDJANE MARIA FERREIRA MACEDO

313 MARKETING DIGITAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS, TRÁFEGO ORGÂNICO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA (TCA) NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II
EDNALDO VASCONCELOS DA ROCHA

SUMÁRIO

324 INFÂNCIAS E NATUREZA: APRENDER COM O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ELIANA NUNES SANTOS

333 AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O IDEAL NORMATIVO E OS LIMITES DA REALIDADE ESCOLAR - DIFICULDADES ENTRE O IDEAL E A REALIDADE
ELIZABETE ACÁCIO SANTOS BASTOS

342 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

353 A PERSPECTIVA TEÓRICA DO BRINCAR: PIAGET, VYGOTSKY E WINNICOTT NO CONTEXTO LÚDICO FOCO: ANÁLISE E TÉCNICA DAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO E A FUNÇÃO SIMBÓLICA DO JOGO
ELIZETE DA SILVA SOUZA NASCIMENTO

360 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE RACIONALIDADE TÉCNICA E CRÍTICA, DIREITOS DE APRENDIZAGEM, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA
EMILAINE SUELI COLNAGO

369 A IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO
EVANDRO OLIMPIO DOS ANJOS

380 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: UM OLHAR PARA A EXPRESSÃO PLENA DA INFÂNCIA
FABIANA APARECIDA DE MORAES

389 COMO UTILIZAR A TECNOLOGIA AO CONTAR UMA HISTÓRIA
FABIANA MARIA PASSINHO MASSUDA

398 A IMPORTÂNCIA DE INCENTIVAR A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDA BATISTA SALES

411 DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA, NATUREZA E APRENDIZAGEM
FRANCISCA LILIANE CASIMIRO DE SOUZA

420 A SAÚDE A PARTIR DOS 30 ANOS: O IMPACTO DA ATIVIDADE FÍSICA E ALIMENTAÇÃO NO COMBATE AO SEDENTARISMO
FRANCISCO MIGUEL FIORE LOPES DE SOUSA

431 COMO A REFERÊNCIA / REPRESENTATIVIDADE PODE CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA?
GIANE PAULA MENDES BRAGA

439 A DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM
GIOVANA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

SUMÁRIO

448 BEBÊS E LIVROS: COMO SE CONSTITUEM AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS
GISLENE GOMES DE SOUZA

457 EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS COMO ESTRATÉGIA PREVENTIVA AO FEMINICÍDIO E À PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO
GLAUCIA DUARTE DOS REIS

467 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAQUELINE DE OLIVEIRA PEIXOTO

474 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITIVO (TOD): CAMINHOS PARA A QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

483 RESGATE DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOSEFA ELIENE TELES VIDAL

491 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM
JULIANA ALICE BERTOLDO RAMOS

500 BRINCADEIRAS E ARTES NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS PAULISTANOS
JULIANA DA CRUZ RIBEIRO

508 PERSPECTIVAS DEWEYANAS: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO FILOSÓFICO PRAGMATISTA
LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

518 ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, E OS IMPASSES ATUAIS NA DISCUSSÃO DA CIDADANIA
LEONARDO OLIVEIRA ADRIANO

525 CULTURA DE PAZ: ESTRATÉGIAS PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR
LILIAN AFFONSO FERREIRA RAMOS

535 RACISMO - ENTRE A ESCOLA E AS MÍDIAS DIGITAIS
LORENA OLIVEIRA DE SOUZA

544 EDUCAR COM LIMITES: O GRANDE DESAFIO DE PAIS E EDUCADORES DO SÉCULO XXI
LUCIANA CRISTINA DE ÂNGELO MELO

559 CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO
MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

573 A AFETIVIDADE COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA GONÇALVES DE CARVALHO

SUMÁRIO

581 O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR
MÁRCIA MARIA DA COSTA DIAS SILVA

589 O BRINCAR, CRIAR E SUSTENTAR: CONTRIBUIÇÕES DOS BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

603 O PROFESSOR MEDIADOR: UM AGENTE FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
MARIA APARECIDA DE PAIVA REYES

612 A PRESENÇA DAS MATRIZES AFRICANAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS NA ESCOLA
MARIA APARECIDA FEITOSA DE SEQUEIRA PEREIRA

621 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM CRIANÇAS PEQUENAS
MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES

631 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS SOBRE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS DE CRIANÇAS ENTRE 0 A 10 ANOS.
MAYARA MORALES DO AMARAL

640 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS SUSTENTÁVEIS
MERILINERE DE LIMA NERES OLIVEIRA

648 O BRINCAR NOS CANTOS DIVERSIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULANDO APRENDIZADO, SOCIALIZAÇÃO E CRIATIVIDADE
MICHELE CRUZ DOS ANJOS PONTES

656 A IMPLEMENTAÇÃO TECNOLÓGICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO
MÔNICA OSHYRO ROZENDO

665 O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

674 ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR
POLIANA FREITAS FONSECA

683 O PROFESSOR PESQUISADOR E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ROBERTA CRECÊNCIO DE ALMEIDA

SUMÁRIO

700 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NATUREZA, INCLUSÃO, TERRITÓRIO E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS
ROBERTA OLIVEIRA DOS SANTOS

709 VOZES ANCESTRAIS: IDENTIDADE, AFETO E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA RIBEIRO DA SILVA

721 OS NOVE PENTES D'ÁFRICA: ESCRITA DECOLONIAL, ANCESTRALIDADE E POÉTICA DA RESISTÊNCIA EM CIDINHA DA SILVA
RONALDO DA SILVA RODRIGUES

733 IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO
ROSANA COSTA PARDINHO

745 DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁTICA FORMADORA
SABRINA MENDES DA SILVA

753 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES PROMOTORAS DE IGUALDADE
SAMARA DE JESUS SILVA

763 ARTE: O TRABALHO COM MÚSICA NA ESCOLA
SELMA BACCAN SILVA

772 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
SIMONE ESTEVES CALTABELLOTTA

784 ESCUTA, IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO: A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE GORETE DE OLIVEIRA

794 AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DAS EXPERIÊNCIAS SIMBÓLICAS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS
SUELI DA SILVA OLIVEIRA

804 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS
TALITA DONIZETTI FUMANI

811 CURADORIA LITERÁRIA POTENCIALIZANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAMARA SILVA VENCESLAU

818 AFETIVIDADE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO SUPERIOR
TAMIRIS AMORIM CAVLAC

SUMÁRIO

827 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR
TÂNIA REGINA BORGHOFF

838 EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL: INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR
TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

847 AS MÚLTIPLAS NUANCES DA PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

858 EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMIERO PASSO PARA A ESTIMULAÇÃO DE CRIANÇAS COM SINAIS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA
THAIS DA LUZ SILVA

872 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

883 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E PRÁTICAS NO QUOTIDIANO ESCOLAR
THAYS DE OLIVEIRA FERNANDES

891 O IMPACTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSEQUÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA QUE ATUA COM ALUNOS AUTISTAS
VANESSA FONSECA DA SILVA

903 JOGOS E APRENDIZADO: EXPLORANDO O POTENCIAL DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA GONÇALVES SANTANA DE AMORIM

916 A VALORIZAÇÃO DA AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ
VANESSA RICARDO DIAS

926 SOCIEDADE MACHADIANA
VIVIANE APARECIDA VIEIRA

938 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, NEUROPLASTICIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DA CIDADE E DA NEUROCIÊNCIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
YONÁ REJANE OLIVEIRA COSTA



INCLUSÃO E DIVERSIDADE

INCLUSION AND DIVERSITY

ADRIANA RAMOS DE CARVALHO
Graduada em Pedagogia pela UNISAL- Universidade Salesiana de São Paulo (2004); Pós-graduada em Artes Visuais pela Universidade Channel (2023); Pós-graduada em Psicologia pela Universidade Faconnect (2025);Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes;

RESUMO

A inclusão e a diversidade são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e igualitária. Falar sobre esses temas é reconhecer que cada pessoa carrega histórias, identidades e experiências únicas, que devem ser valorizadas e respeitadas. A inclusão busca garantir oportunidades iguais para todos, rompendo barreiras físicas, sociais e culturais que ainda limitam a participação de muitos grupos. Já a diversidade celebra as diferenças — sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de gênero, orientação sexual ou condições físicas — entendendo que a pluralidade é fonte de aprendizado e crescimento coletivo. Em ambientes educativos, profissionais e comunitários, promover inclusão é promover empatia, diálogo e respeito mútuo. Mais do que um conceito, é uma prática diária de convivência e de reconhecimento do outro. Quando a sociedade aprende a enxergar a diferença como riqueza, e não como obstáculo, cria-se um espaço verdadeiramente humano, onde todos têm voz, lugar e dignidade.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Respeito.

ABSTRACT

Inclusion and diversity are fundamental pillars for building a more just, welcoming, and egalitarian society. Talking about these themes means recognizing that each person carries unique stories, identities, and experiences that should be valued and respected. Inclusion seeks to guarantee equal opportunities for

all, breaking down physical, social, and cultural barriers that still limit the participation of many groups. Diversity, on the other hand, celebrates differences—whether ethnic, cultural, religious, gender, sexual orientation, or physical conditions—understanding that plurality is a source of learning and collective growth. In educational, professional, and community environments, promoting inclusion means promoting empathy, dialogue, and mutual respect. More than a concept, it is a daily practice of coexistence and recognition of the other. When society learns to see difference as a richness, and not as an obstacle, a truly human space is created, where everyone has a voice, a place, and dignity.
Keywords: Inclusion; Diversity; Respect.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo em que as palavras *inclusão* e *diversidade* deixaram de ser apenas conceitos teóricos para se tornarem necessidades urgentes. A sociedade contemporânea, marcada por transformações tecnológicas, culturais e sociais intensas, tem sido constantemente desafiada a repensar suas estruturas e valores. Falar sobre inclusão e diversidade é falar sobre humanidade, sobre o direito de cada pessoa existir com dignidade, respeito e oportunidades. É reconhecer que as diferenças não são barreiras, mas expressões da riqueza que compõe o ser humano em toda a sua pluralidade.

Ao longo da história, muitas pessoas e grupos foram invisibilizados, excluídos ou marginalizados por não se encaixarem em padrões considerados “normais” ou “aceitáveis”. Essa exclusão pode ocorrer de diversas formas — pela cor da pele, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, origem social ou cultural. A luta pela inclusão e pela valorização da diversidade é, portanto, uma luta por reconhecimento e justiça. Ela busca não apenas abrir espaços, mas transformá-los em ambientes onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Inclusão não é apenas permitir que alguém esteja presente, mas garantir que essa presença tenha valor, significado e participação real.

O conceito de diversidade ultrapassa a simples ideia de diferença. Ele abrange o conjunto de características que tornam cada indivíduo único, e, ao mesmo tempo, parte de um todo coletivo. A diversidade é um reflexo da própria natureza humana — somos seres diversos por essência. Nenhuma sociedade evolui na homogeneidade. O progresso social, cultural e científico é resultado do encontro de perspectivas distintas, do diálogo entre saberes, vivências e modos de ser. Assim, quando falamos em diversidade, falamos também de convivência, respeito e aprendizado mútuo.

A inclusão, por sua vez, é o movimento que busca concretizar a valorização da diversidade. Não basta reconhecer que as pessoas são diferentes; é necessário garantir que todas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Incluir significa remover barreiras — sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou simbólicas — que impedem a participação plena de indivíduos e grupos na sociedade. A inclusão, portanto, é uma prática social que exige empatia, sensibilidade e compromisso ético. Ela não se limita a políticas públicas ou leis; começa nas pequenas ações do cotidiano, no modo como tratamos e acolhemos o outro.

Nas escolas, por exemplo, o tema da inclusão ganha importância central. O ambiente educacional é um dos principais espaços de formação cidadã e deve refletir os valores de respeito e equidade. A educação inclusiva parte do princípio de que todos podem aprender, mas cada um aprende de maneira diferente. Cabe à escola adaptar-se às necessidades de seus alunos, e não o contrário. Isso exige uma mudança de mentalidade, pois a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também humana e social. Quando a escola é inclusiva, ela ensina muito mais do que conteúdos: ensina empatia, solidariedade e respeito às diferenças.

No ambiente de trabalho, a diversidade também tem se mostrado um valor essencial. Empresas e instituições que valorizam a pluralidade de seus colaboradores não apenas promovem justiça social, mas também fortalecem a criatividade e a inovação. Diferentes perspectivas geram soluções mais amplas e humanizadas. A presença de pessoas com trajetórias variadas enriquece as relações profissionais e contribui para uma cultura organizacional mais ética e colaborativa. Incluir, nesse contexto, é reconhecer o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas limitações ou particularidades.

Outro aspecto importante é compreender que a inclusão e a diversidade estão diretamente relacionadas aos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No entanto, ainda hoje, essa igualdade está longe de ser plenamente alcançada. A discriminação, o preconceito e a intolerância continuam a excluir milhões de pessoas do acesso à educação, ao trabalho, à cultura e à participação social. Promover a inclusão é, portanto, reafirmar o valor da vida e da dignidade humana em todas as suas formas.

A diversidade também se manifesta na cultura, nas linguagens e nas expressões simbólicas de cada povo. Ela é o que dá cor, som e forma à experiência humana. Valorizar a diversidade cultural é proteger a memória coletiva, os saberes tradicionais e as identidades locais. Em um mundo globalizado, onde as fronteiras se tornam cada vez mais fluidas, respeitar a diversidade é uma forma de resistir à homogeneização cultural. É reconhecer que cada cultura tem algo a contribuir, que cada modo de viver e pensar amplia nossa compreensão sobre o que é ser humano.

Entretanto, falar de inclusão e diversidade também é reconhecer que o caminho para uma sociedade verdadeiramente igualitária ainda é longo e desafiador. Há resistências, preconceitos e estigmas que precisam ser enfrentados com educação, diálogo e políticas públicas eficazes. A inclusão não se constrói por decreto, mas por meio da mudança de mentalidades. É um processo coletivo, que envolve governos, instituições, famílias e indivíduos. Requer paciência, escuta e vontade de transformar. E essa transformação começa no olhar: enxergar o outro como igual, mesmo sendo diferente.

As tecnologias digitais têm desempenhado papel ambíguo nesse cenário. Por um lado, abriram espaços para que vozes antes silenciadas pudessem se manifestar, fortalecendo movimentos sociais e debates sobre diversidade. Por outro, também ampliaram o alcance de discursos de ódio e intolerância. Isso mostra que a inclusão digital e a educação midiática são partes fundamentais dessa discussão. Saber usar as redes e os espaços virtuais de maneira ética e empática é um dos novos desafios da

convivência contemporânea. A diversidade precisa ser vivida também nas telas, com respeito e responsabilidade.

A verdadeira inclusão acontece quando deixamos de ver as diferenças como problemas e passamos a enxergá-las como potências. Cada pessoa tem algo a oferecer e a ensinar, e é na convivência entre diferentes que aprendemos a ser mais humanos. A diversidade é o que nos faz crescer — individual e coletivamente. Sociedades inclusivas são aquelas que acolhem, aprendem e evoluem com suas diferenças. Nelas, a empatia substitui o julgamento, a solidariedade vence o preconceito e o diálogo constrói pontes onde antes havia muros.

Dessa forma, refletir sobre inclusão e diversidade é também refletir sobre o futuro. Que tipo de sociedade queremos construir? Uma sociedade que exclui ou uma que acolhe? Uma que julga ou uma que escuta? As respostas a essas perguntas definem o rumo de nossa humanidade. A inclusão e a diversidade não são apenas políticas sociais, mas valores éticos e existenciais. Elas dizem respeito ao modo como escolhemos viver e nos relacionar com o outro. Uma sociedade justa nasce do reconhecimento da igualdade, mas se fortalece no respeito às diferenças.

Em síntese, o tema da inclusão e da diversidade nos convida a uma profunda reflexão sobre a convivência humana. É um chamado para a empatia, o diálogo e a solidariedade. É compreender que todos temos o direito de sermos quem somos, sem medo e sem exclusão. Construir um mundo inclusivo é uma tarefa de todos, e começa com atitudes simples: escutar, respeitar, acolher e aprender com o outro. Porque, no fim, a diversidade não é o que nos separa — é o que nos completa.

DESENVOLVIMENTO

Falar sobre inclusão e diversidade é falar sobre o valor da vida humana em toda a sua complexidade. Vivemos em uma sociedade plural, composta por pessoas com diferentes histórias, origens, identidades e formas de existir. No entanto, a convivência com essa pluralidade ainda é um desafio. Apesar dos avanços sociais e legais conquistados nas últimas décadas, o preconceito e a exclusão continuam presentes em diversos espaços — da escola ao mercado de trabalho, das mídias às relações cotidianas. A inclusão e a valorização da diversidade são, portanto, metas que exigem compromisso coletivo, empatia e sensibilidade.

A diversidade está presente em tudo: nas cores da pele, nas línguas, nas culturas, nos modos de pensar, de amar e de viver. Ela é parte da natureza humana. Ainda assim, o ser humano, por medo do diferente, muitas vezes tende a criar barreiras e hierarquias entre as diferenças. A história mostra que a exclusão é, em muitos casos, uma forma de poder. Ao excluir o outro, a sociedade tenta preservar privilégios e controlar comportamentos. É por isso que a inclusão é um ato político e ético: ela questiona estruturas e propõe novas formas de convivência baseadas na igualdade e no respeito.

No contexto educacional, a inclusão tem um papel essencial. A escola é o primeiro espaço social fora da família, e nela se constroem valores, identidades e relações. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece e acolhe as diferenças, adaptando-se às necessidades de seus alunos e oferecendo condições para que todos aprendam e se desenvolvam. Isso implica repensar práticas

pedagógicas, currículos e posturas. A inclusão escolar não é apenas integrar alunos com deficiência ou necessidades específicas, mas garantir que cada estudante, com suas particularidades, sinta-se parte do processo educativo. Ensinar a diversidade é, antes de tudo, ensinar a convivência.

A educação inclusiva rompe com a ideia de que todos devem aprender da mesma maneira. Cada pessoa possui seu ritmo, suas potencialidades e suas formas próprias de compreender o mundo. O papel do educador, portanto, vai além da transmissão de conhecimento: ele é mediador, facilitador e, sobretudo, um agente de transformação. Um professor sensível à diversidade é aquele que enxerga o aluno não como um problema a ser resolvido, mas como uma possibilidade a ser descoberta. É aquele que valoriza a pluralidade como fonte de aprendizado coletivo. A sala de aula, quando inclusiva, torna-se um espaço de trocas, de respeito e de crescimento mútuo.

No ambiente profissional, a inclusão também é um desafio constante. Empresas e instituições têm se mobilizado para construir ambientes de trabalho mais diversos e acolhedores, mas ainda há muito a ser feito. A inclusão no mercado de trabalho não pode ser vista apenas como cumprimento de cotas ou obrigações legais, mas como reconhecimento do valor humano e da contribuição que cada pessoa pode oferecer. Um ambiente diverso é mais criativo, mais inovador e mais representativo da sociedade. Quando diferentes perspectivas se encontram, surgem novas ideias, novas soluções e novas formas de pensar. A diversidade é, portanto, uma riqueza, não um obstáculo.

A diversidade também é um conceito amplo que abrange diferentes dimensões: étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa e de capacidade física e intelectual. Cada uma dessas dimensões traz consigo histórias de luta, resistência e afirmação. No Brasil, por exemplo, o movimento negro tem papel fundamental na luta por igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira. O feminismo tem enfrentado séculos de desigualdade e busca por reconhecimento da mulher em todos os espaços. O movimento LGBTQIAPN+ reivindica o direito de existir com dignidade e amor. E as pessoas com deficiência lutam pela acessibilidade e autonomia. Todos esses movimentos fazem parte da construção de uma sociedade mais plural e justa.

O papel da mídia e das redes sociais na construção da percepção sobre inclusão e diversidade também é relevante. A forma como pessoas e grupos são representados influencia diretamente o modo como a sociedade os enxerga. Quando a mídia promove estereótipos ou silencia determinadas vozes, reforça preconceitos e desigualdades. Em contrapartida, quando valoriza a representatividade, contribui para a formação de uma cultura mais empática e respeitosa. Ver-se representado nas telas, nas campanhas e nas narrativas é um ato de pertencimento e de afirmação da própria identidade. A representatividade importa porque o que não é visto tende a ser esquecido.

A arte também tem sido um poderoso instrumento de inclusão e conscientização. Através da música, do cinema, da literatura e das artes visuais, muitos artistas têm abordado temas relacionados à diversidade, dando visibilidade a histórias e vivências muitas vezes marginalizadas. A arte emociona, questiona e sensibiliza. Ela é capaz de tocar lugares onde o discurso racional não chega, despertando consciência e empatia. Quando uma canção fala de igualdade, quando um filme mostra a vida de

pessoas com deficiência, ou quando uma peça de teatro discute o racismo, estamos diante de uma forma de resistência e de transformação social. A arte, nesse sentido, é também um espaço de inclusão.

No campo político, a inclusão e a diversidade devem ser tratadas como políticas públicas permanentes. Leis e programas voltados à igualdade de oportunidades, à acessibilidade e à proteção de minorias são fundamentais para garantir que os direitos humanos sejam efetivamente respeitados. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representam marcos importantes nessa caminhada. No entanto, a aplicação dessas leis ainda enfrenta desafios, especialmente por falta de investimento e conscientização social. A legislação, por si só, não é suficiente; é preciso que a sociedade compreenda e abrace o espírito da inclusão como um valor ético e cultural.

Outro aspecto essencial é o papel da empatia na construção de uma cultura inclusiva. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender suas emoções e dificuldades. Sem empatia, a inclusão torna-se apenas um discurso vazio. É preciso sentir o impacto da exclusão para desejar, de fato, mudar a realidade. Uma sociedade empática é aquela que escuta, acolhe e age. E a educação emocional é a base para que isso aconteça. Desde cedo, crianças devem aprender que o respeito não é apenas uma regra, mas um valor que sustenta a convivência humana. A empatia transforma o olhar: em vez de julgar o outro por suas diferenças, aprendemos a reconhecê-las como parte da nossa própria humanidade.

A inclusão também traz benefícios coletivos. Em ambientes inclusivos, a convivência com o diferente amplia horizontes, estimula a criatividade e promove a inovação. Pessoas com experiências distintas trazem novas formas de pensar e de solucionar problemas. Diversidade é sinônimo de movimento — ela quebra padrões e abre caminhos. Uma sociedade que acolhe sua diversidade é mais dinâmica, mais justa e mais preparada para enfrentar desafios globais. Em um mundo interconectado, onde culturas e identidades se cruzam constantemente, saber conviver com o outro é uma competência essencial.

Contudo, é importante reconhecer que a inclusão não é um processo rápido nem simples. Ela exige desconstrução de preconceitos, revisão de privilégios e mudanças profundas nas mentalidades. Excluir é fácil; incluir requer esforço, paciência e vontade de transformar. Envolve questionar hábitos, linguagens e estruturas que, muitas vezes, perpetuam desigualdades de forma invisível. A verdadeira inclusão não se limita a aceitar o outro, mas a criar condições para que ele possa ser plenamente quem é. É um compromisso diário com a justiça e com a dignidade humana.

O papel das novas gerações é fundamental nesse processo. Jovens têm se mostrado cada vez mais engajados nas pautas da diversidade e da inclusão, seja nas redes sociais, nas universidades ou nos movimentos sociais. Eles representam uma força transformadora, que não aceita mais o silêncio diante da discriminação. Essa postura é sinal de uma mudança cultural significativa. A juventude, ao lutar por um mundo mais diversos, ensina que ser diferente não é um problema, mas uma potência. A inclusão é um movimento vivo, que se renova com cada nova voz que se levanta contra o preconceito.

A espiritualidade e os valores éticos também podem ser aliados da inclusão. Muitas tradições religiosas pregam o amor, a compaixão e o respeito ao próximo, mas, em algumas situações, esses

princípios foram distorcidos para justificar exclusões. Resgatar o verdadeiro sentido da espiritualidade — aquele que valoriza a dignidade e a fraternidade — é essencial para construir uma sociedade mais humana. Quando compreendemos que todos pertencemos à mesma condição humana, as diferenças deixam de nos afastar e passam a nos enriquecer.

Em síntese, a inclusão e a diversidade são mais do que ideais sociais: são caminhos para o fortalecimento da humanidade. Elas nos convidam a construir pontes em vez de muros, a enxergar o outro como parceiro de jornada e não como adversário. Incluir é reconhecer que ninguém é completo sozinho. É entender que a beleza da vida está justamente na multiplicidade de rostos, vozes e histórias que compõem o mundo. A diversidade não é um desafio a ser superado — é um presente a ser celebrado.

Promover inclusão é, acima de tudo, um ato de amor. Amor no sentido mais amplo: o de reconhecer no outro um espelho de si mesmo. Quando a sociedade compreende isso, dá um passo verdadeiro rumo à paz e à igualdade. A inclusão e a diversidade não são utopias distantes, mas possibilidades reais que se constroem todos os dias, nas pequenas atitudes de respeito, empatia e solidariedade. E é através dessas atitudes que o mundo pode, pouco a pouco, se tornar mais humano, mais justo e mais bonito.

Um dos maiores desafios da inclusão é o combate ao preconceito. O preconceito nasce do desconhecimento, do medo do diferente e da resistência às mudanças. Ele se manifesta em atitudes sutis, em olhares, em piadas, em estigmas. É por isso que a educação tem um papel essencial: é através do conhecimento e da convivência que o preconceito pode ser desconstruído. Quando as pessoas aprendem a conhecer o outro em sua individualidade, o “diferente” deixa de ser uma ameaça e passa a ser uma oportunidade de aprendizado. Educar para a diversidade é educar para a empatia.

A escola, nesse contexto, é o primeiro espaço de encontro com o outro. É ali que a criança começa a perceber que o mundo é plural e que cada pessoa tem seu próprio jeito de ser e de aprender. A inclusão escolar deve ir além da simples integração física de alunos com deficiência ou de grupos minoritários. Ela deve envolver adaptações pedagógicas, formação docente e, sobretudo, uma mudança de mentalidade. É preciso abandonar a ideia de que existe um padrão único de aprendizagem ou comportamento. Cada aluno tem um tempo, um ritmo e uma maneira própria de expressar seu conhecimento. Uma escola inclusiva é aquela que acolhe, escuta e respeita essas diferenças.

A formação dos professores é um ponto-chave nesse processo. Muitos educadores ainda se sentem inseguros diante da diversidade em sala de aula, especialmente quando lidam com alunos com deficiência ou necessidades específicas. É fundamental oferecer capacitação e suporte para que os profissionais da educação possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, baseadas em empatia e criatividade. Ensinar para a diversidade exige sensibilidade, flexibilidade e disposição para aprender junto com os alunos. Um professor preparado para incluir é, antes de tudo, um educador comprometido com o valor da vida.

A tecnologia também tem desempenhado um papel importante na promoção da inclusão. Recursos digitais, softwares educativos, audiolivros, legendas automáticas e leitores de tela têm

possibilitado o acesso de pessoas com deficiência à educação e à cultura de maneira mais ampla. A chamada “tecnologia assistiva” é uma aliada poderosa na construção de uma sociedade mais acessível. Contudo, é necessário garantir que esses recursos cheguem a todos, especialmente às comunidades mais vulneráveis, onde a exclusão digital ainda é uma realidade. A inclusão digital é, hoje, uma das novas fronteiras da igualdade social.

No campo do trabalho, o desafio não é apenas contratar pessoas diversas, mas garantir que elas sejam respeitadas e valorizadas dentro das organizações. A diversidade precisa ser vista como uma vantagem competitiva, não como uma obrigação legal. Ambientes de trabalho inclusivos são mais ricos em ideias, mais inovadores e mais capazes de compreender as necessidades de diferentes públicos. Mas para que isso aconteça, é preciso promover uma cultura organizacional baseada no respeito, na escuta e na colaboração. A inclusão não deve ser apenas uma meta de recursos humanos, e sim um valor que guia as relações dentro e fora da empresa.

Outro aspecto relevante é o papel das famílias no processo de inclusão. É em casa que se formam as primeiras percepções sobre o outro. Pais e responsáveis têm a responsabilidade de educar seus filhos para o respeito, para a empatia e para a convivência com as diferenças. Crianças que crescem em ambientes acolhedores, onde as diferenças são vistas com naturalidade, tornam-se adultos mais conscientes e tolerantes. A inclusão começa nas pequenas atitudes: na maneira como se fala sobre o outro, como se reage diante de uma diferença, como se lida com o desconhecido. Cada gesto conta.

A sociedade também precisa aprender a enxergar a deficiência não como limitação, mas como uma das muitas formas de existir. Pessoas com deficiência têm talentos, desejos e capacidades como qualquer outra pessoa. O que as limita não é a deficiência em si, mas as barreiras que a sociedade impõe. Barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais ainda estão por toda parte. É papel de todos — governo, instituições e cidadãos — trabalhar para derrubá-las. Uma rampa de acesso, uma legenda em um vídeo, um intérprete de Libras em um evento, uma atitude respeitosa: tudo isso é inclusão em ação.

Além das questões ligadas à deficiência, é fundamental abordar a inclusão étnico-racial. O racismo estrutural ainda é uma das maiores formas de exclusão social no Brasil e no mundo. Ele se manifesta em desigualdades de acesso à educação, à saúde, à segurança e ao mercado de trabalho. A luta pela igualdade racial exige mais do que campanhas: requer políticas públicas, representatividade e uma revisão crítica da história. Valorizar a cultura afro-brasileira e indígena é reconhecer as raízes do nosso país e combater o apagamento histórico que por tanto tempo marginalizou essas identidades. A diversidade racial é parte essencial da nossa identidade nacional.

Outro campo que merece atenção é o da diversidade de gênero e sexualidade. A sociedade está em constante transformação, e é fundamental compreender e respeitar as múltiplas formas de expressão da identidade humana. Pessoas LGBTQIAPN+ ainda enfrentam preconceito, discriminação e violência em diversos espaços. A inclusão, nesse contexto, significa garantir o direito de existir, amar e viver sem medo. Políticas de acolhimento, espaços seguros e representatividade são passos essenciais para que essas pessoas possam se sentir pertencentes. Incluir é reconhecer o direito à diferença sem hierarquizá-la.

A diversidade religiosa também é uma dimensão importante da inclusão. O respeito à liberdade de crença é um princípio constitucional, mas nem sempre vivido na prática. A intolerância religiosa ainda atinge grupos minoritários, especialmente religiões de matriz africana. É preciso promover o diálogo inter-religioso, baseado no reconhecimento mútuo e na convivência pacífica. A fé, em suas múltiplas expressões, pode ser um caminho de união, e não de separação. Quando diferentes crenças aprendem a coexistir, a sociedade se torna mais harmoniosa e solidária.

A cultura é outro campo onde a diversidade se manifesta com força. Cada povo, cada comunidade e cada indivíduo carrega consigo uma herança simbólica única. A música, a dança, a literatura, o artesanato e as tradições orais são expressões vivas da identidade de um grupo. Valorizar a diversidade cultural é reconhecer que não existe uma única forma de ser, de viver ou de criar. É abrir espaço para vozes que historicamente foram silenciadas, para narrativas que desafiam o padrão dominante. A cultura, quando plural, torna-se ponte entre mundos diferentes, despertando a curiosidade, o respeito e o desejo de aprender com o outro.

Os movimentos sociais têm desempenhado papel essencial na ampliação das discussões sobre inclusão e diversidade. Eles são a voz das minorias, a força que pressiona o poder público e sensibiliza a sociedade. Graças a esses movimentos, leis foram criadas, espaços foram conquistados e consciências foram despertas. No entanto, o ativismo não deve ser visto como uma luta isolada. A responsabilidade pela inclusão é de todos. Cada pessoa pode ser um agente de transformação, seja na escola, no trabalho, na vizinhança ou nas redes sociais. A inclusão começa onde há disposição para ouvir e aprender.

O papel das universidades também merece destaque. As instituições de ensino superior têm a missão de formar profissionais conscientes, éticos e comprometidos com a diversidade. Programas de cotas, bolsas e ações afirmativas são instrumentos importantes para reduzir desigualdades históricas. Além disso, é fundamental que as universidades promovam debates, pesquisas e projetos que abordem as diferentes dimensões da inclusão. Produzir conhecimento sobre diversidade é também uma forma de fortalecer a democracia e a cidadania.

As artes e as mídias continuam sendo ferramentas poderosas de sensibilização e mudança. Filmes, séries, músicas e campanhas publicitárias que representam de forma positiva pessoas com deficiência, negros, mulheres e LGBTQIAPN+ contribuem para desconstruir estereótipos e ampliar a empatia social. A representação importa porque o que é mostrado influencia o que é percebido como “normal”. Quando vemos a diversidade retratada com respeito e naturalidade, aprendemos a enxergá-la com ele olhar na vida real. A arte e a comunicação têm o poder de transformar percepções, tocar corações e abrir mentes.

Outro aspecto essencial é o papel da empatia como base das relações humanas. Sem empatia, a inclusão é apenas uma formalidade. Incluir exige sentir, compreender e agir. A empatia é o que nos permite reconhecer a dor do outro como legítima e desejar que ele também seja feliz. Ela transforma o olhar: em vez de enxergar limitações, passamos a ver possibilidades. Quando aprendemos a olhar o

outro com respeito e compaixão, criamos espaços onde todos podem florescer. A empatia, mais do que uma virtude, é uma ferramenta de convivência e transformação social.

Por fim, é preciso compreender que a inclusão e a diversidade são processos contínuos. Elas não se conquistam de uma vez por todas. Exigem diálogo, aprendizado constante e disposição para mudar. A sociedade está em permanente movimento, e os conceitos também evoluem. O que antes era considerado normal pode ser questionado hoje, e o que hoje é visto como avanço pode precisar ser revisado amanhã. Essa é a beleza da convivência humana: estamos sempre aprendendo a incluir melhor, a compreender mais e a acolher com mais amor.

Incluir é um ato de coragem. É desafiar padrões, enfrentar resistências e escolher o caminho da empatia. A diversidade é o espelho da nossa humanidade, e a inclusão é o reflexo da nossa maturidade social. Quando compreendemos isso, damos um passo decisivo rumo a um futuro mais justo, mais plural e mais humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desta reflexão sobre inclusão e diversidade é compreender que estamos diante de um tema que ultrapassa os limites das teorias e das políticas públicas. Trata-se, antes de tudo, de uma questão humana, que toca a essência da convivência, do respeito e da empatia. Falar de inclusão é falar de pessoas, de histórias e de vidas que, durante muito tempo, foram silenciadas ou invisibilizadas. É reconhecer que a sociedade, embora tenha avançado, ainda precisa aprender a valorizar plenamente as diferenças que a compõem. A inclusão e a diversidade não são apenas direitos — são necessidades fundamentais para a construção de um mundo mais justo e equilibrado.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que a diversidade é uma das maiores riquezas da humanidade. Cada indivíduo carrega consigo uma maneira única de ser, sentir, pensar e existir. E é nessa multiplicidade que reside a força da coletividade. Quando diferentes vozes, culturas e identidades convivem em harmonia, o resultado é uma sociedade mais criativa, mais sensível e mais capaz de compreender a complexidade do ser humano. A diversidade amplia horizontes, quebra barreiras e ensina que o verdadeiro valor não está na igualdade absoluta, mas na capacidade de conviver com as diferenças.

A inclusão, por sua vez, é o caminho que torna essa diversidade real e acessível. Incluir significa garantir que todas as pessoas — independentemente de suas características, condições ou origens — tenham oportunidades iguais de participar, aprender e contribuir. É transformar o discurso da igualdade em prática concreta. Uma sociedade inclusiva é aquela que não apenas abre espaço, mas que se transforma para acolher quem chega. É aquela que enxerga o potencial de cada ser humano e entende que todos têm algo a oferecer. A inclusão não é caridade, é justiça.

Os espaços de educação são, sem dúvida, o berço dessa transformação. É na escola que se plantam as sementes do respeito, da empatia e da convivência com o outro. Quando a educação é inclusiva, ela ensina mais do que conteúdos: ensina a olhar, a ouvir e a compreender. Ensina que a diferença não é uma ameaça, mas uma oportunidade de crescimento. A inclusão escolar forma cidadãos

conscientes, preparados para viver em uma sociedade plural e comprometidos com o bem coletivo. Cada aluno que aprende a respeitar o outro carrega consigo o poder de mudar o mundo.

Da mesma forma, o ambiente de trabalho e as instituições sociais precisam assumir o compromisso de promover a diversidade de forma efetiva. Isso envolve políticas de inclusão, mas também atitudes cotidianas: o respeito à fala, à aparência, à crença e à identidade de cada pessoa. Ambientes diversos não são apenas mais justos, são também mais produtivos e inovadores. Quando as pessoas se sentem acolhidas, elas se expressam com liberdade e contribuem com o melhor de si. A diversidade, nesse contexto, não é um desafio administrativo, mas uma estratégia de fortalecimento humano e organizacional.

Outro ponto importante é compreender que a inclusão não é um processo que acontece de cima para baixo, mas um movimento que nasce da convivência. Ela exige escuta, diálogo e humildade. Incluir é reconhecer que não sabemos tudo, e que podemos aprender muito com o outro — especialmente com aqueles que pensam ou vivem de forma diferente. A convivência com a diversidade nos desafia a sair da zona de conforto, a questionar nossos preconceitos e a reconstruir nossos valores. É nesse processo de aprendizado mútuo que crescemos como indivíduos e como sociedade.

A arte, a cultura e a comunicação desempenham um papel essencial nesse processo. Elas têm o poder de sensibilizar, de abrir corações e de transformar olhares. Quando a arte representa a diversidade humana em sua plenitude — nas cores, nas vozes, nos corpos e nas histórias — ela convida à empatia e ao reconhecimento. Através da música, do cinema, da literatura e das expressões populares, o ser humano reencontra sua humanidade. A arte é uma ponte entre mundos diferentes, e talvez seja uma das formas mais belas de inclusão: ela não julga, apenas acolhe.

É importante lembrar também que a inclusão não é apenas responsabilidade de governos ou instituições, mas de cada um de nós. Cada pessoa pode ser um agente de mudança — nas pequenas atitudes, nas palavras que escolhe, na forma como olha o outro. A inclusão começa quando decidimos não nos calar diante do preconceito, quando optamos por escutar em vez de julgar, quando nos dispomos a aprender em vez de afastar. O mundo só se tornará mais inclusivo quando cada um assumir a responsabilidade de torná-lo melhor no seu próprio espaço de atuação.

Entretanto, não se pode ignorar que o caminho da inclusão é longo e desafiador. As desigualdades ainda são profundas, e os preconceitos continuam a ferir silenciosamente milhões de pessoas. Por isso, é preciso insistir. É preciso educar, conscientizar e agir todos os dias. O avanço da inclusão depende de continuidade e compromisso. É uma construção coletiva, feita de pequenas vitórias que, somadas, geram grandes transformações. A cada barreira derrubada, a cada vida respeitada, a cada gesto de empatia, o mundo se torna um pouco mais humano.

Além de um direito, a inclusão é uma filosofia de vida. Ela nos convida a olhar para o outro com respeito e sensibilidade, a perceber que o diferente não ameaça nossa identidade, mas a complementa. Quando incluímos, aprendemos a enxergar a beleza que existe na pluralidade. Descobrimos que o verdadeiro sentido da convivência não é tolerar, mas valorizar. A inclusão é o exercício da amorosidade, a prática do olhar generoso, a expressão mais pura da solidariedade.

A diversidade é o retrato mais fiel da humanidade. Somos uma mistura de culturas, cores, línguas e histórias. Negar essa pluralidade é negar a nós mesmos. Celebrá-la, por outro lado, é afirmar nossa existência em toda a sua amplitude. Uma sociedade que reconhece e valoriza suas diferenças é uma sociedade mais democrática, mais criativa e mais feliz. A diversidade nos ensina a olhar o mundo de múltiplas perspectivas e a compreender que há infinitas maneiras de ser e de viver.

Ao concluir este trabalho, fica evidente que a inclusão e a diversidade não são metas distantes, mas caminhos possíveis e necessários. Elas exigem compromisso, empatia e perseverança, mas os resultados compensam. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade mais humana, porque nela cada pessoa é vista como parte essencial do todo. E quando todos têm voz, todos ganham: o indivíduo, a comunidade e o planeta. A inclusão não é apenas um direito — é um gesto de amor à vida em todas as suas formas.

Em síntese, o que este estudo revela é que o futuro depende da nossa capacidade de conviver com as diferenças. Ser inclusivo é reconhecer que ninguém é igual a ninguém, e justamente por isso cada pessoa é insubstituível. A diversidade é o que nos completa, o que nos torna inteiros como humanidade. Que possamos, então, continuar construindo pontes, derrubando muros e ampliando horizontes. Que cada um de nós seja instrumento de acolhimento e respeito, porque a verdadeira transformação começa dentro de nós.

Assim, conclui-se que **inclusão e diversidade não são apenas temas sociais — são formas de amor, de justiça e de humanidade**. Quando o ser humano aprende a enxergar o outro como parte de si, o mundo se torna um espaço mais generoso, mais colorido e mais vivo. Que a inclusão não seja um objetivo distante, mas uma prática cotidiana, e que a diversidade continue sendo o que sempre foi: a expressão mais bela da vida em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

ARAUJO, Célia Regina Vitalino de; SCHILLING, Flávia. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** São Paulo: Summus, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre o relativismo e o universalismo.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

UNESCO. **Educação para a inclusão: o caminho para o futuro**. Brasília: UNESCO, 2017.



ESPAÇOS ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES PARA A EXPRESSÃO CRÍTICA

AESTHETIC SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POTENTIAL FOR CRITICAL EXPRESSION

ALESSANDRA CUNHA CALHEIROS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016). Professora de Educação Infantil no CEI Walter de Andrade.

RESUMO

Os espaços educativos na Educação Infantil assumem papel fundamental na constituição das experiências das crianças, especialmente quando compreendidos como ambientes estéticos, intencionalmente organizados para favorecer a expressão, a interação e a construção de sentidos. Na contemporaneidade, pensar os espaços estéticos implica ir além da organização física do ambiente, reconhecendo-o como elemento pedagógico ativo que dialoga com as múltiplas linguagens da infância e com a formação de sujeitos críticos. Este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades dos espaços estéticos na Educação Infantil para o desenvolvimento da expressão crítica das crianças, compreendendo a estética como dimensão educativa que articula sensibilidade, criatividade, pensamento reflexivo e participação. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da educação e da arte-educação, bem como em documentos normativos, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular. Discute-se o espaço como linguagem e como mediador das experiências infantis, capaz de provocar questionamentos, ampliar repertórios culturais e favorecer a autonomia. Ao longo do texto, problematiza-se o papel do educador na organização intencional dos ambientes e os desafios contemporâneos relacionados à padronização, à escolarização precoce e à desvalorização da dimensão estética. Conclui-se que os espaços estéticos, quando concebidos de forma sensível e crítica, contribuem significativamente para a formação integral da

criança, fortalecendo sua capacidade de expressão, leitura do mundo e participação ativa no contexto educativo.

Palavras-chave: Espaços Estéticos; Educação Infantil; Expressão Crítica; Infância; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Educational spaces in Early Childhood Education play a fundamental role in shaping children's experiences, especially when understood as aesthetic environments intentionally organized to foster expression, interaction, and the construction of meaning. In contemporary times, thinking about aesthetic spaces implies going beyond the physical organization of the environment, recognizing it as an active pedagogical element that engages with the multiple languages of childhood and with the formation of critical subjects. This article aims to analyze the potential of aesthetic spaces in Early Childhood Education for the development of children's critical expression, understanding aesthetics as an educational dimension that articulates sensitivity, creativity, reflective thinking, and participation. The research is based on a bibliographic review of classic and contemporary authors in education and art education, as well as normative documents, with emphasis on the National Common Curricular Base. Space is discussed as a language and as a mediator of children's experiences, capable of provoking questions, expanding cultural repertoires, and fostering autonomy. Throughout the text, the role of the educator in the intentional organization of environments and the contemporary challenges related to standardization, early schooling, and the devaluation of the aesthetic dimension are discussed. It concludes that aesthetic spaces, when conceived in a sensitive and critical way, contribute significantly to the integral development of the child, strengthening their capacity for expression, understanding of the world, and active participation in the educational context.

Keywords: Aesthetic Spaces; Early Childhood Education; Critical Expression; Childhood; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço privilegiado para a construção de experiências que envolvem o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, os ambientes educativos assumem papel central, pois não se limitam a abrigar atividades pedagógicas, mas participam ativamente do processo de aprendizagem. A organização dos espaços, quando pensada de forma intencional e sensível, influencia as interações, as escolhas, as expressões e as formas de participação das crianças no cotidiano escolar.

Na contemporaneidade, o debate sobre os espaços estéticos na Educação Infantil ganha relevância ao reconhecer o ambiente como elemento pedagógico que dialoga com as múltiplas linguagens da infância. A estética, compreendida para além de uma concepção decorativa, relaciona-se

à experiência sensível, à percepção, à criatividade e à possibilidade de atribuir sentidos ao mundo. Assim, os espaços estéticos configuram-se como ambientes que provocam curiosidade, convidam à exploração e favorecem a expressão infantil em suas diferentes dimensões.

Documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância da organização dos espaços educativos ao destacar que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que envolvam o brincar, a interação, a exploração e a expressão. Ao propor os campos de experiência, a BNCC evidencia que o corpo, os objetos, os sons, as cores e as formas constituem elementos fundamentais para a aprendizagem na Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo, sensível e produtor de cultura.

Do ponto de vista teórico, autores como Malaguzzi, Dewey, Barbosa e Ostrower defendem a estética como dimensão essencial da educação, capaz de articular sensibilidade e pensamento crítico. Para esses autores, a experiência estética não se restringe ao contato com obras de arte, mas manifesta-se na relação da criança com o espaço, com os materiais e com as situações vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, os espaços estéticos tornam-se mediadores da aprendizagem, possibilitando à criança observar, questionar, experimentar e construir significados.

A expressão crítica, por sua vez, emerge quando a criança encontra condições para se posicionar, fazer escolhas, interpretar o ambiente e manifestar suas percepções sobre o mundo que a cerca. Ao interagir com espaços esteticamente organizados, a criança amplia sua capacidade de leitura do mundo, desenvolve sensibilidade para as relações sociais e culturais e fortalece sua autonomia. Nesse sentido, a estética assume função formativa, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo desde a primeira infância.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e normativos, ainda persistem desafios relacionados à compreensão dos espaços educativos como elementos pedagógicos. Em muitos contextos, observa-se a padronização dos ambientes, a excessiva valorização de práticas escolarizantes e a desconsideração da dimensão estética como componente do currículo da Educação Infantil. Tais práticas limitam as possibilidades de expressão e participação das crianças, fragilizando o potencial educativo dos espaços.

Diante desse cenário, torna-se pertinente refletir sobre as potencialidades dos espaços estéticos na Educação Infantil para a promoção da expressão crítica. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da organização intencional dos espaços educativos como mediadores das experiências infantis, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos críticos desde a infância. Para tanto, o estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, bem como em documentos oficiais, buscando compreender o espaço como linguagem, como experiência estética e como elemento central da prática pedagógica na Educação Infantil.

OS ESPAÇOS ESTÉTICOS COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A infância caracteriza-se pela exploração sensível do mundo, na qual a criança constrói conhecimentos a partir das experiências que vivencia em interação com o ambiente. Nesse processo,

os espaços educativos assumem função essencial, pois não se configuram apenas como cenários físicos, mas como linguagens que comunicam valores, concepções pedagógicas e possibilidades de ação. Quando organizados de forma estética e intencional, os espaços tornam-se mediadores das experiências infantis, favorecendo a expressão, a criatividade e a construção de sentidos.

Compreender os espaços estéticos como linguagem da infância implica reconhecer que o ambiente comunica e educa. Malaguzzi (1999) defendia que o espaço é o “terceiro educador”, pois dialoga continuamente com a criança, provocando descobertas e ampliando suas formas de expressão. Essa concepção rompe com a ideia de ambientes neutros e reforça o entendimento de que a organização dos espaços revela concepções de infância, de aprendizagem e de educação.

A estética, nesse contexto, não se limita à dimensão visual ou decorativa, mas relaciona-se à experiência sensível e à forma como a criança percebe, sente e interage com o mundo. Ostrower (2013) afirma que a experiência estética está vinculada à capacidade humana de perceber relações, atribuir significados e criar novas formas de expressão. Na Educação Infantil, essa experiência manifesta-se na relação da criança com cores, texturas, sons, objetos, luzes e movimentos, elementos que compõem os espaços educativos e influenciam diretamente as aprendizagens.

Os espaços estéticos possibilitam à criança expressar-se por meio de múltiplas linguagens, tais como o corpo, o gesto, o brincar, o desenho e a fala. Ao interagir com ambientes que oferecem materiais diversos, organização flexível e possibilidades de escolha, a criança amplia sua autonomia e constrói conhecimentos a partir da experimentação. Dewey (2010) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da experiência, sendo a estética elemento central para a integração entre sentir, pensar e agir. Assim, os espaços estéticos favorecem experiências significativas, nas quais a criança participa ativamente do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao reconhecer a importância dos espaços e materiais na Educação Infantil. Ao propor os campos de experiência, o documento orienta que as práticas pedagógicas devem garantir ambientes que favoreçam a exploração, a interação e a expressão. Os espaços estéticos, nesse sentido, dialogam diretamente com os direitos de aprendizagem, ao possibilitar que a criança explore, participe, expresse-se e construa conhecimentos de forma integrada.

Além disso, os espaços estéticos contribuem para a construção da identidade infantil. Ao perceber-se acolhida em ambientes que respeitam suas escolhas e valorizam suas produções, a criança fortalece sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. Barbosa (2010) destaca que a estética na educação está relacionada à formação sensível e crítica do sujeito, pois permite que a criança desenvolva olhar atento e reflexivo sobre o mundo que a cerca.

Na infância contemporânea, marcada pela diversidade cultural e pela multiplicidade de linguagens, os espaços estéticos assumem ainda maior relevância. Eles possibilitam que a criança dialogue com diferentes referências culturais, ampliando repertórios e promovendo experiências inclusivas. Ao reconhecer o espaço como linguagem da infância, a Educação Infantil reafirma seu

compromisso com práticas pedagógicas que respeitam a criança em sua totalidade, garantindo experiências que articulem sensibilidade, expressão e aprendizagem.

ESPAÇOS ESTÉTICOS E A CONSTRUÇÃO DA EXPRESSÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expressão crítica na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências que possibilitam à criança observar, interpretar, questionar e atribuir sentidos ao mundo que a cerca. Nesse processo, os espaços estéticos desempenham papel fundamental, pois configuram-se como ambientes que provocam a reflexão, estimulam a curiosidade e favorecem a construção de posicionamentos desde a primeira infância. Ao interagir com espaços organizados de forma intencional e sensível, a criança amplia sua capacidade de leitura do mundo e desenvolve formas próprias de expressão crítica.

A estética, compreendida como experiência sensível, articula percepção, emoção e pensamento. Para Dewey (2010), a experiência estética promove a integração entre sentir e pensar, possibilitando ao sujeito refletir sobre suas vivências de maneira mais profunda. Na Educação Infantil, essa integração manifesta-se quando a criança se envolve com o espaço, explora materiais, faz escolhas e expressa suas percepções por meio de diferentes linguagens. Os espaços estéticos, portanto, não apenas acolhem a criança, mas a convidam a interpretar e ressignificar suas experiências.

A expressão crítica não se restringe à verbalização de opiniões, mas envolve a capacidade de posicionar-se, fazer escolhas e atribuir significados às situações vividas. Barbosa (2010) ressalta que a educação estética contribui para a formação de sujeitos críticos ao desenvolver a sensibilidade e o olhar reflexivo. Ao circular por ambientes que apresentam diversidade de materiais, possibilidades de reorganização e estímulos sensoriais, a criança aprende a observar, comparar, questionar e criar, exercitando desde cedo o pensamento crítico.

Nesse sentido, os espaços estéticos favorecem a autonomia infantil, elemento central para a construção da expressão crítica. Ambientes que permitem à criança escolher onde e como brincar, explorar ou criar possibilitam experiências de tomada de decisão e responsabilização. Segundo Malaguzzi (1999), a autonomia da criança é fortalecida quando o espaço comunica confiança em suas capacidades, reconhecendo-a como protagonista do processo educativo. Assim, o espaço estético torna-se ambiente de diálogo entre a criança e o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam a participação ativa das crianças. Ao propor os direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se —, o documento evidencia a importância de ambientes que estimulem a ação, a reflexão e a expressão. Os espaços estéticos, ao favorecerem essas experiências, contribuem para a formação de crianças críticas, participativas e conscientes de suas ações.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão cultural da expressão crítica. Os espaços educativos refletem valores, concepções e escolhas pedagógicas, podendo ampliar ou limitar as experiências das crianças. Brougère (2010) aponta que a cultura está presente nas práticas cotidianas e nas brincadeiras, sendo o espaço um mediador dessas relações culturais. Ao organizar ambientes que

dialoguem com diferentes referências culturais, a escola possibilita que a criança amplie seu repertório e desenvolva olhar crítico sobre a diversidade que a cerca.

Além disso, os espaços estéticos favorecem experiências coletivas que contribuem para a construção da expressão crítica. Ambientes que incentivam a interação, a cooperação e o compartilhamento possibilitam que as crianças aprendam a ouvir o outro, negociar sentidos e respeitar diferentes pontos de vista. Essas experiências sociais são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois promovem a convivência democrática e o reconhecimento da alteridade.

Dessa forma, os espaços estéticos configuram-se como potentes mediadores da expressão crítica na Educação Infantil. Ao articular sensibilidade, autonomia e reflexão, esses ambientes contribuem para a formação integral da criança, favorecendo a construção de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar o mundo desde a infância. Reconhecer essa potencialidade implica compreender o espaço como elemento central da prática pedagógica, comprometido com uma educação sensível, crítica e humanizadora.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ORGANIZAÇÃO INTENCIONAL DOS ESPAÇOS ESTÉTICOS

A organização dos espaços estéticos na Educação Infantil não ocorre de forma espontânea ou neutra, mas resulta de escolhas pedagógicas que expressam concepções de infância, aprendizagem e educação. Nesse contexto, o educador assume papel central como mediador e pesquisador do cotidiano, responsável por planejar, observar, reorganizar e ressignificar os ambientes educativos de modo a favorecer experiências significativas. A intencionalidade docente é, portanto, elemento fundamental para que os espaços estéticos se configurem como promotores da expressão crítica e do desenvolvimento integral da criança.

O educador da Educação Infantil atua como mediador das relações entre a criança e o espaço, criando condições para que o ambiente dialogue com os interesses, as necessidades e as linguagens infantis. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais mediadas, sendo o adulto responsável por ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança. Ao organizar espaços que convidam à exploração, à experimentação e à criação, o professor possibilita que a criança avance em seus processos de compreensão do mundo, exercitando a curiosidade e o pensamento reflexivo.

A intencionalidade pedagógica na organização dos espaços estéticos implica superar práticas padronizadas e modelos rígidos de sala de aula. Ambientes excessivamente organizados, com materiais inacessíveis ou propostas previamente definidas, limitam a autonomia e a expressão infantil. Horn (2014) destaca que espaços educativos de qualidade são aqueles que permitem flexibilidade, reorganização e múltiplas possibilidades de uso, favorecendo a participação ativa das crianças. Dessa forma, o educador precisa compreender o espaço como elemento vivo, passível de constantes transformações a partir das interações cotidianas.

Outro aspecto relevante do papel docente refere-se à escuta sensível e à observação das crianças nos espaços. Observar como as crianças utilizam os ambientes, quais materiais escolhem, como interagem e que narrativas constroem a partir dessas experiências fornece subsídios importantes para a

reorganização intencional dos espaços. Edwards, Gandini e Forman (1999) ressaltam que a escuta e a documentação pedagógica tornam visíveis os processos de aprendizagem, permitindo que o educador compreenda o pensamento infantil e valorize suas múltiplas linguagens.

A mediação do educador também se manifesta na seleção dos materiais que compõem os espaços estéticos. Materiais não estruturados, elementos naturais, objetos do cotidiano e recursos diversificados ampliam as possibilidades de criação e expressão. Ostrower (2013) afirma que a experiência estética está diretamente relacionada à possibilidade de explorar, combinar e ressignificar materiais, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Nesse sentido, cabe ao educador escolher materiais que provoquem curiosidade e permitam diferentes usos, evitando propostas estereotipadas ou meramente decorativas.

Além disso, o educador desempenha papel fundamental na construção de ambientes inclusivos e democráticos. Espaços estéticos devem garantir acessibilidade, participação e respeito às singularidades das crianças, considerando suas diferenças culturais, sociais e individuais. A organização intencional dos ambientes pode favorecer a inclusão ao oferecer múltiplas formas de interação e expressão, permitindo que todas as crianças encontrem possibilidades de participação. Barbosa (2010) destaca que a educação estética contribui para a formação ética e crítica, ao promover experiências que valorizam a diversidade e o diálogo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da atuação docente ao indicar que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que envolvam exploração, participação e expressão. Ao organizar os espaços de forma intencional, o educador articula os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, garantindo que o ambiente favoreça a construção de conhecimentos de maneira integrada e significativa.

Dessa forma, o papel do educador na organização dos espaços estéticos vai além da disposição física do ambiente. Trata-se de uma prática reflexiva e contínua, que exige sensibilidade, escuta e compromisso com a infância. Quando o professor reconhece o espaço como linguagem e o organiza de forma intencional, contribui para que a Educação Infantil se constitua como espaço de formação sensível, crítica e humanizadora, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, criativo e participante de sua própria aprendizagem.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS ESPAÇOS ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação de espaços estéticos na Educação Infantil apresenta desafios e possibilidades que refletem as condições institucionais, as concepções pedagógicas e as práticas docentes. Embora haja crescente reconhecimento da importância do ambiente como mediador das aprendizagens, ainda persistem obstáculos relacionados à compreensão da estética como dimensão formativa e à efetivação de práticas que valorizem a sensibilidade e a expressão crítica das crianças.

Entre os principais desafios, destaca-se a compreensão limitada da estética associada apenas à decoração ou ao embelezamento dos espaços. Essa visão reduzida compromete o potencial pedagógico dos ambientes, transformando-os em cenários passivos, pouco provocadores e distantes das

necessidades e interesses infantis. Conforme Barbosa (2010), a estética na educação deve ser entendida como experiência sensível e ética, capaz de promover o olhar crítico e a formação integral do sujeito. Superar essa perspectiva exige formação docente contínua e reflexão sobre o papel do espaço no processo educativo.

Outro desafio refere-se às condições materiais e estruturais das instituições de Educação Infantil. Muitas escolas enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, ao número de crianças por turma e à disponibilidade de materiais. No entanto, tais limitações não impedem a construção de espaços estéticos significativos, uma vez que a intencionalidade pedagógica e o uso criativo de materiais simples e não estruturados podem ampliar as possibilidades de experiência. Horn (2014) enfatiza que a qualidade dos espaços está mais relacionada às escolhas pedagógicas do que à quantidade de recursos disponíveis.

As possibilidades dos espaços estéticos evidenciam-se quando o ambiente é compreendido como elemento vivo e em constante transformação. A flexibilidade na organização dos espaços permite que eles sejam reorganizados a partir das interações e interesses das crianças, fortalecendo o protagonismo infantil. Malaguzzi (1999) destaca que ambientes que valorizam a autonomia e a expressão comunicam confiança nas capacidades da criança, favorecendo experiências que estimulam a criatividade e o pensamento crítico.

Além disso, os espaços estéticos contribuem para a construção de uma Educação Infantil mais democrática e inclusiva. Ambientes que consideram a diversidade cultural, social e individual das crianças ampliam as possibilidades de participação e expressão, fortalecendo o sentimento de pertencimento. A organização intencional dos espaços pode favorecer experiências coletivas que promovem o diálogo, o respeito às diferenças e a convivência ética, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos desde a infância.

Dessa forma, os espaços estéticos apresentam-se como potentes aliados na construção de práticas pedagógicas sensíveis e reflexivas. Ao enfrentar os desafios e explorar as possibilidades, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza a criança em sua integralidade, reconhecendo o espaço como linguagem, experiência e instrumento de formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os espaços estéticos na Educação Infantil implica reconhecer que o ambiente educativo ultrapassa a função de suporte físico, constituindo-se como elemento formativo que comunica concepções pedagógicas, valores e possibilidades de aprendizagem. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que os espaços estéticos, quando organizados de forma intencional e sensível, assumem papel central no desenvolvimento integral da criança, favorecendo a expressão, a autonomia, a criatividade e a construção do pensamento crítico desde a infância.

Os espaços estéticos configuram-se como linguagens que dialogam diretamente com as múltiplas formas de expressão infantil. Ao possibilitar experiências sensoriais, interativas e significativas, esses ambientes contribuem para que a criança observe, interprete e ressignifique o mundo que a cerca. Assim,

a estética na Educação Infantil não se limita ao aspecto visual, mas articula sensibilidade, emoção e reflexão, promovendo aprendizagens que integram corpo, pensamento e ação.

A análise teórica apresentada reforça que a expressão crítica na infância é construída por meio de experiências que envolvem escolhas, participação e interação. Os espaços estéticos, ao favorecerem a autonomia e o protagonismo infantil, tornam-se ambientes propícios para o exercício do pensamento crítico, entendido como a capacidade de posicionar-se, atribuir sentidos e dialogar com diferentes perspectivas. Nesse sentido, o espaço educativo assume função ética e política, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e participativos.

Destacou-se, ainda, o papel fundamental do educador na organização intencional dos espaços estéticos. Cabe ao professor atuar como mediador, pesquisador e observador do cotidiano, reorganizando os ambientes a partir das interações e interesses das crianças. A escuta sensível, a documentação pedagógica e a escolha criteriosa dos materiais revelam-se estratégias essenciais para garantir que o espaço se mantenha vivo, flexível e coerente com as necessidades infantis.

Embora existam desafios relacionados às condições estruturais, à formação docente e à compreensão limitada da estética como dimensão pedagógica, as possibilidades apresentadas pelos espaços estéticos evidenciam seu potencial transformador. A utilização criativa de materiais simples, a reorganização constante dos ambientes e o compromisso com práticas inclusivas demonstram que a construção de espaços estéticos significativos depende, sobretudo, da intencionalidade pedagógica e do olhar sensível do educador.

Conclui-se, portanto, que os espaços estéticos na Educação Infantil se constituem como potentes instrumentos para a promoção de uma educação humanizadora, sensível e crítica. Ao reconhecer o espaço como linguagem e experiência, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com práticas pedagógicas que respeitam a criança em sua integralidade, valorizando suas múltiplas linguagens e garantindo experiências formativas que contribuem para a construção de sujeitos críticos desde a infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59–104.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



CONTEXTOS MATEMÁTICOS NOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MATHEMATICAL CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION LEARNING PATHWAYS

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

RESUMO

O presente artigo discute os contextos matemáticos nos percursos de aprendizagem da Educação Infantil, analisando como as experiências vivenciadas pelas crianças pequenas contribuem para a construção do pensamento lógico-matemático. Parte-se do pressuposto de que a matemática não deve ser concebida como um conjunto de conteúdos formais antecipados, mas como uma linguagem presente nas interações sociais, culturais e lúdicas da infância. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentando-se em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Constance Kamii, Ubiratan D'Ambrosio e Tizuko Morchida Kishimoto, além de dialogar com a Base Nacional Comum Curricular. Discute-se o papel da mediação docente, da brincadeira, das interações e da organização de ambientes investigativos como elementos estruturantes da aprendizagem matemática significativa. Conclui-se que os contextos matemáticos devem emergir das vivências infantis, respeitando o desenvolvimento cognitivo e social da criança, garantindo-lhe o direito de aprender matemática de forma contextualizada, prazerosa e investigativa.

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Aprendizagem Matemática; Contextos de Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the mathematical contexts in Early Childhood Education learning paths, analyzing how the experiences lived by young children contribute to the construction of logical-mathematical thinking. It is based on the assumption that mathematics should not be conceived as a set of anticipated formal contents, but as a language present in the social, cultural and playful interactions of childhood. The research is characterized as bibliographic, with a qualitative approach, based on authors such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, Constance Kamii, Ubiratan D'Ambrosio and Tizuko Morchida Kishimoto, in addition to dialoguing with the National Common Curricular Base. The role of teaching mediation, play, interactions and the organization of investigative environments as structuring elements of meaningful mathematical learning is discussed. It is concluded that mathematical contexts must emerge from children's experiences, respecting the child's cognitive and social development, guaranteeing them the right to learn mathematics in a contextualized, pleasurable and investigative way.
Keywords: Early Childhood Education; Mathematical Learning; Learning Contexts; Cognitive Development; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender os contextos educativos como espaços privilegiados para a experimentação e a construção dos percursos de aprendizagem das crianças.

A criança pequena aprende por meio da ação, da exploração do ambiente, das interações sociais e das experiências significativas que vivencia em seu cotidiano. Forma Dessa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao destacar que a Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Tais direitos evidenciam a centralidade da experiência.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão sobre os contextos para experimentação e construção dos percursos de aprendizagens na Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e normativos que sustentam práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo infantil.

CONTEXTOS EDUCATIVOS

A organização dos contextos educativos na Educação Infantil vai além da disposição física dos espaços. Ela envolve a intencionalidade pedagógica do professor, a escolha dos materiais, a gestão do tempo e a promoção de interações significativa

Segundo Dewey (1979), a aprendizagem ocorre a partir da experiência, sendo esta entendida como a interação entre o sujeito e o meio. Para o autor, experiências educativas são aquelas que promovem crescimento e ampliam as possibilidades de novas aprendizagens. Assim, o ambiente escolar deve ser um espaço que provoque a curiosidade

Piaget (1999) destaca que a criança constrói o conhecimento por meio da ação sobre o objeto, passando por processos de assimilação e acomodação. Na Educação Infantil, isso se manifesta quando

Vygotsky (2007), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil. Para o autor, o aprendizado precede o desenvolvimento e ocorre na relação com o outro, mediado pela linguagem e pela cultura. Nesse sentido, os contextos educativos devem favorecer a cooperação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento

A CONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Os percursos de aprendizagem na Educação Infantil não são lineares nem padronizados. Cada criança constrói seu próprio caminho a partir das experiências vividas, das interações estabelecidas e das mediações realizadas pelo professor. Assim, o planejamento pedagógico deve ser flexível e aberto às múltiplas possibilidades de aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe a organização do currículo da Educação Infantil a partir de campos de experiências, os quais orientam as práticas pedagógicas e valorizam as vivências das crianças. Esses campos reconhecem que o aprendizado ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e corporais.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, observando, escutando e propondo situações que ampliem os repertórios das crianças. Conforme afirma Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo infantil.

A documentação pedagógica também se apresenta como um instrumento fundamental para acompanhar os percursos de aprendizagem das crianças. Por meio de registros, fotos, relatos e produções infantis, é possível compreender os processos vivenciados e planejar intervenções mais significativas.

A FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO MATEMÁTICO NA INFÂNCIA

A perspectiva construtivista de Jean Piaget, contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Para o autor, o conhecimento é resultado de um processo ativo de construção. A criança não é receptora passiva de informações; ela organiza, estrutura e reconstrói o saber a partir de suas ações sobre o meio.

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento ocorre por meio de processos de assimilação e acomodação, que conduzem à equilibração progressiva das estruturas cognitivas. No que se refere ao conceito de número, o autor afirma que sua construção depende da coordenação de relações lógicas, como classificação e seriação.

Piaget (1975, p. 23) destaca que: “O número é uma síntese da inclusão de classes e da seriação; não é simplesmente algo que se aprende por repetição, mas uma construção mental.”

Essa concepção rompe com práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na memorização da sequência numérica, evidenciando que a criança precisa vivenciar situações que envolvam comparação, ordenação e correspondência termo a termo.

A abordagem sociointeracionista de Lev Vygotsky amplia a compreensão do desenvolvimento ao enfatizar o papel das interações sociais. Para o autor, o aprendizado ocorre inicialmente no plano social e, posteriormente, internaliza-se no plano individual.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central nessa perspectiva. Vygotsky (2007) define a ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança, determinado pela capacidade de resolver problemas com auxílio de um adulto ou de pares mais experientes.

Assim, o contexto matemático torna-se espaço de mediação. O professor, ao propor desafios e problematizações, atua como mediador do conhecimento, favorecendo avanços cognitivos.

Constance Kamii fundamentando-se em Piaget, reforça que o número é construído pela criança e não transmitido pelo adulto. Em suas pesquisas, a autora demonstra que a repetição mecânica da contagem não garante compreensão numérica.

Kamii (1990, p. 45) afirma:“Ensinar números não significa ensinar a repetir palavras, mas oferecer oportunidades para que a criança pense e estabeleça relações.”

Essa perspectiva exige que o professor organize situações-problema autênticas, nas quais a criança seja desafiada a refletir.

Ubiratan D’Ambrosio propõe a etnomatemática como abordagem que reconhece a matemática presente nas práticas culturais. Para o autor, todo grupo social desenvolve formas próprias de contar, medir e organizar o espaço.

D’Ambrosio (2005) defende que a matemática escolar deve dialogar com a realidade sociocultural dos estudantes, valorizando seus saberes prévios.

Na Educação Infantil, isso significa considerar as vivências familiares e comunitárias como ponto de partida para a aprendizagem.

CONTEXTOS MATEMÁTICOS NOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Os contextos matemáticos na Educação Infantil emergem das experiências cotidianas. A organização do espaço, a rotina, as brincadeiras e os projetos investigativos constituem oportunidades de exploração de conceitos como quantidade, medida, tempo e espaço.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orienta que as práticas pedagógicas estejam organizadas em campos de experiências. O campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” contempla aprendizagens matemáticas integradas às vivências.

Ao explorar receitas culinárias, por exemplo, as crianças entram em contato com medidas e quantidades. Ao observar o crescimento de plantas, desenvolvem noções de tempo e transformação.

Dessa forma, a matemática deixa de ser conteúdo isolado e passa a constituir linguagem integrada ao cotidiano.

A BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE

A brincadeira é elemento central na Educação Infantil. Kishimoto (2011) destaca que o brincar favorece a construção de conhecimentos ao articular imaginação, regras e interação social.

Nos jogos de construção, as crianças exploram formas geométricas e noções espaciais. Em jogos de regras, desenvolvem contagem, comparação e estratégias.

Vygotsky (2007) afirma que, na brincadeira, a criança atua além de seu comportamento habitual, ampliando suas capacidades cognitivas.

Assim, os contextos lúdicos constituem ambientes privilegiados para a aprendizagem matemática significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS PERCURSOS

O professor deve atuar como mediador, organizando situações desafiadoras e promovendo questionamentos. Sua intervenção deve estimular a reflexão, evitando respostas prontas.

A escuta atenta às hipóteses das crianças é fundamental. Ao observar como resolvem problemas, o docente identifica avanços e necessidades de intervenção.

Planejar contextos investigativos requer intencionalidade pedagógica, organização de materiais variados e valorização da curiosidade infantil.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INFANTIL

Entre os principais desafios está a antecipação de conteúdos formais do Ensino Fundamental. A pressão por resultados pode comprometer experiências significativas.

Outro desafio refere-se à formação docente. É necessário que o professor compreenda os fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica.

Superar práticas mecanicistas implica reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

A organização de práticas pedagógicas na Educação Infantil deve considerar que a criança aprende por meio da exploração, da experimentação e da interação com o ambiente. Nesse sentido, os contextos matemáticos precisam ser planejados de forma intencional, garantindo situações que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção de hipóteses.

A matemática, nesse nível de ensino, não se apresenta como disciplina formal, mas como linguagem que auxilia a criança a compreender relações presentes no cotidiano. Dessa maneira, cabe ao professor organizar ambientes ricos em possibilidades de exploração.

Segundo Smole (2013), as experiências matemáticas na infância devem priorizar a resolução de problemas, a investigação e o diálogo entre as crianças, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia intelectual.

A EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO E DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

O desenvolvimento da percepção espacial constitui importante dimensão da aprendizagem matemática na infância. As crianças, ao manipularem objetos, construírem estruturas e explorarem o ambiente, desenvolvem noções relacionadas à forma, posição e orientação.

Atividades com blocos de montar, encaixes e jogos de construção possibilitam a observação de propriedades geométricas de maneira concreta. Além disso, a organização do espaço da sala de aula também pode favorecer essas experiências.

Lorenzato (2006) destaca que a geometria deve ser trabalhada desde os primeiros anos de escolarização, pois contribui para a organização do pensamento e para a compreensão do espaço vivido pela criança.

Nesse sentido, ao explorar caminhos, mapas simples ou percursos dentro da escola, as crianças desenvolvem noções de localização, direção e orientação espacial.

A CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES DE MEDIDA NO COTIDIANO

As noções de medida surgem nas experiências cotidianas das crianças, quando estas comparam tamanhos, pesos, volumes e distâncias. Tais experiências podem ser ampliadas por meio de atividades que envolvam estimativas, comparações e experimentações.

Situações como medir ingredientes em receitas, comparar o tamanho de objetos ou observar o crescimento de plantas constituem contextos ricos para a construção desses conhecimentos.

De acordo com Nunes e Bryant (1997), a aprendizagem matemática torna-se mais significativa quando está relacionada a situações reais que fazem sentido para a criança.

Assim, ao trabalhar medidas de maneira contextualizada, o professor favorece a compreensão de conceitos que serão aprofundados posteriormente no Ensino Fundamental.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A resolução de problemas é considerada uma das estratégias mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento matemático. Ao enfrentar desafios, a criança mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e testa possibilidades.

Segundo Dante (2009), um problema não é apenas um exercício com resposta definida, mas uma situação que exige reflexão e tomada de decisões.

Na Educação Infantil, esses problemas podem surgir em situações simples, como dividir brinquedos entre colegas, organizar materiais ou descobrir quantos objetos são necessários para determinada atividade.

Essas experiências estimulam o raciocínio lógico, a argumentação e a comunicação de ideias.

O USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS

Os materiais manipuláveis desempenham papel importante na aprendizagem matemática, pois permitem que as crianças representem ideias abstratas de maneira concreta.

Blocos lógicos, tampinhas, palitos, jogos de encaixe e outros objetos do cotidiano podem ser utilizados para explorar conceitos como classificação, seriação e correspondência.

Segundo Lorenzato (2006), os materiais concretos auxiliam a criança a construir significados para os conceitos matemáticos, favorecendo a transição do pensamento concreto para formas mais abstratas de raciocínio.

Contudo, é fundamental que o uso desses materiais esteja associado a situações investigativas e não apenas à repetição de atividades mecânicas.

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO

A observação constitui ferramenta essencial para o professor compreender os processos de aprendizagem das crianças. Ao acompanhar as interações e estratégias utilizadas durante as atividades, o docente pode identificar avanços, dificuldades e formas de intervenção pedagógica.

Os registros pedagógicos — como fotografias, desenhos, portfólios e anotações — permitem acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo.

Segundo Hoffmann (2012), o registro não deve ser entendido apenas como instrumento avaliativo, mas como recurso que possibilita refletir sobre as práticas pedagógicas e compreender os processos de aprendizagem.

Assim, observar e registrar tornam-se ações fundamentais na construção de percursos de aprendizagem mais significativos.

A INTEGRAÇÃO ENTRE MATEMÁTICA E OUTRAS LINGUAGENS

Na Educação Infantil, o conhecimento não se organiza em disciplinas isoladas. A aprendizagem ocorre de forma integrada, articulando diferentes linguagens e experiências.

A matemática pode ser explorada em atividades de arte, música, literatura infantil e movimento. Ao trabalhar histórias que envolvem contagem, por exemplo, as crianças desenvolvem simultaneamente habilidades matemáticas e linguísticas.

De acordo com Smole (2013), a interdisciplinaridade amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a criança estabeleça conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, a matemática torna-se parte integrante das experiências educativas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos contextos matemáticos nos percursos de aprendizagem da Educação Infantil evidencia que a matemática deve ser vivenciada de forma contextualizada, lúdica e significativa.

Os aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Kamii, D’Ambrosio e Kishimoto demonstram que o conhecimento matemático é construído por meio da ação, da interação e da mediação.

Conclui-se que a Educação Infantil deve garantir experiências investigativas que respeitem o desenvolvimento infantil, promovendo autonomia intelectual e pensamento crítico desde os primeiros anos.

REFERÊNCIAS

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

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget**. 21. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SMOLE, Katia Stocco. **A matemática na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



TEATRO NA CRECHE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

THEATER IN DAYCARE: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI
Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles em 2007; Especialista em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Pós-graduada em Formação e Profissão Docente (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professora do Ensino Básico na Secretária da Educação do Estado de S. Paulo; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de S Paulo

RESUMO

O teatro surge desde os primórdios da história humana, estando presente em rituais religiosos ou celebrações festivas, entretanto, como ferramenta educacional no Brasil, tem início no século XVI, através do ensino religioso, onde os Jesuítas se utilizavam das técnicas para catequizar os indígenas. Assim, a relação entre o teatro e a educação perdura até hoje. Atualmente as dramatizações acontecem nas escolas em festividades de datas comemorativas e culminância de projetos, porém o teatro vai mais além, é uma possibilidade da criança expressar suas emoções e desenvolver aspectos motores através do movimento corporal, cognitivos e afetivos. Assim, este artigo propõe a reflexão sobre as contribuições e desafios das atividades teatrais na prática pedagógica visando analisar a importância do teatro como ferramenta pedagógica no processo Educacional Infantil. Para tal, apresentamos a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação entre o aprender e o brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teatro; Aprendizagem.

ABSTRACT

Theater has existed since the dawn of human history, being present in religious rituals or festive celebrations. However, as an educational tool in Brazil, it began in the 16th century through religious

teaching, where the Jesuits used techniques to catechize the indigenous people. Thus, the relationship between theater and education continues to this day. Currently, dramatizations take place in schools during commemorative dates and as the culmination of projects, but theater goes further; it is a possibility for children to express their emotions and develop motor, cognitive, and affective aspects through body movement. Thus, this article proposes a reflection on the contributions and challenges of theatrical activities in pedagogical practice, aiming to analyze the importance of theater as a pedagogical tool in the Early Childhood Education process. To this end, we present the views of theorists on the subject and some considerations on the relationship between learning and playing.

Keywords: Early Childhood Education; Theater; Learning.

INTRODUÇÃO

> Ensinar significa jogar o jogo da vida, captando, nesse processo contínuo, as articulações inerentes à lógica do jogo escolhido para construir aprendizagens com seus alunos e também consigo. Em outras palavras, na busca de uma docência teatral com qualidades pedagógicas torna-se imprescindível adquirir competências cognitivas, estéticas e didáticas. (SANTANA, 2010, p. 65)

A educação é o principal caminho para o desenvolvimento e formação da criança enquanto ser social. A identidade do indivíduo se forma durante os primeiros anos e esta o acompanhará por toda a sua vida, é claro, sujeita a transformações ao longo do caminho diante das interações com as estimulações educacionais as quais estará envolvido.

A educação infantil é uma fase decisiva para a criança no processo de construção do ser, embora existam alguns preconceitos a respeito, acreditando que a criança pequena só frequenta escolas e creches para "brincar" ou se apropriam do atendimento nas instituições de forma assistencial, a educação infantil é a base para a vida escolar, ela dará subsídios às próximas fases da educação. Assim, podemos dizer que ela é "a base da base", pois é onde tudo se inicia neste ser em desenvolvimento.

O teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos, a mesma conjuntura “a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de integração e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente” (PCN, 1997) neste sentido que a contribuição do teatro como recurso didático proporcionará para o sujeito um crescimento pessoal (motricidade, afetivo, cognitivo). O relacionamento entre o individuo e o coletivo permitirá a vivência de situações importantes para o seu convívio social, exercendo direitos e deveres, o respeito às diferenças, dentre outras.

REFERENCIAL TEÓRICO

O TEATRO

ORIGENS HISTÓRICAS

O teatro, segundo Neves e Santiago (2009, p.15) “como rito ou representação, é tão velho quanto a humanidade”. E, ainda de acordo com as autoras já citadas “[...] engloba desde a pantomina de caça dos povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos”.

A palavra **teatro** tem origem grega e deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", sendo assim escrita: *theatron* ou *theastai*. A princípio estava relacionado com os rituais aos deuses, principalmente Dionísio (deus do vinho e da fertilidade), que para os romanos, era denominado Bacco. Destes rituais segundo Mate (2010, p. 22), “surgem as tragédias, as comédias e os dramas satíricos”. Este último, misturando aspectos trágicos e cômicos. As tragédias desenvolviam-se principalmente na cidade e as comédias, no meio rural. Nas cidades, as representações ocorriam em um grande círculo, as “arenas”, mas com o crescimento do número de expectadores, surgiram os primeiros palcos elevados. Com a profissionalização teatral, os escritores cuidavam de toda a produção das peças.

O Estado grego era o patrocinador das produções teatrais e privilegiava seus próprios interesses. Assim, promoveu e patrocinou tragédias, comédias e dramas satíricos, que eram formas teatrais eruditas, mas, não a produção teatral popular. Contrapondo-se ao Estado grego, os romanos, sempre preocupados com as conquistas militares, relegou a cultura, o segundo plano, o que fez com que o teatro bem como outras manifestações populares florescesse em seu território. Assim, segundo Mate (2010) surgiu diversos gêneros de comédia popular como: fescenino; satura; atelana; pantomima e mímica. Porém, todos estes gêneros foram desenvolvidos após um processo de cópia feito pelos romanos, das obras gregas, durante a longa dominação romana sobre os gregos.

Mate (2010, p. 35), nos escreve que “do século V ao XI não há documentação acerca da produção teatral desenvolvida no período. Sabe-se que a atividade teatral existiu, entretanto, pelas condenações aos artistas indicadas nos documentos escritos pelos concílios de bispos”.

Assim, podemos concluir que a atividade teatral foi reprimida pela igreja, detentora do poder naquele momento histórico. Segundo Mate (2010, p. 35):

> Dois dos mais importantes motivos de um processo de perseguição sem tréguas devem-se ao fato de o teatro romano ter se desenvolvido dentro de irreverente e debochada perspectiva popular. Além disso, o teatro popular costumava ser extremamente alegre (numa ordem que pregava a contrição e a culpa) e, o pior de tudo para os religiosos, tanto os assuntos como as personagens do teatro popular eram fundamentados no chamado baixo ventre (temas fazendo alusão aos prazeres sexuais). Outro motivo para perseguição dos artistas populares (também conhecidos como saltimbancos) era o fato de suas obras terem como alicerce e tradição uma mentalidade politeísta [...]. Com o domínio da igreja católica e a imposição de um novo deus, onisciente, onipotente e onipresente, os traços do passado precisariam ser eliminados.

Mas apesar das perseguições, o teatro jamais deixou de ser praticado em alguns feudos e também nas ruas, a partir do século XI é introduzido nas missas, através do auto (ainda hoje utilizado por literários e teatrólogos, como Ariano Suassuna, por exemplo). Através do auto, objetivava-se propagar os ensinamentos divinos, bem como garantir o respeito e a hierarquia clerical.

Opondo-se ao auto surge a farsa, gênero mais popular. Mas, ao longo do tempo os dois gêneros acabam por mesclar-se e, principalmente entre a população, a religiosidade do auto se harmoniza completamente com o caráter cômico e libertador da farsa ainda, ao bobo da corte (trovadores e menestréis), que entretinham os senhores feudais. Estes tipos de gêneros teatrais são denominados arquetípicos

Interessante ressaltar que na Idade Média os autores eram anônimos e usavam sua capacidade de escrever para louvar a Deus, assim, não eram conhecidos nem divulgados apesar de existirem obras significativas deste período. Um exemplo é *A farsa do mestre Pierre Pathelin*, uma das mais montadas do teatro.

Já no Renascimento, com a mudança da mentalidade, textos e autores eram identificados e são objetos de estudo até hoje, como Gil Vicente, Nicolau Maquiavel, Calderón de La Barca, Willian Shakespeare e outros.

Opondo-se aos preceitos clássicos, elitistas e formais, surge na Itália, que foi o berço do Renascimento, a chamada *comédia dell'arte* (síntese das tradições cômico-populares desde a Antiguidade clássica) que se fundamentava na improvisação e na utilização de um roteiro ou história prévio com personagens fixas. Falavam a língua do povo e representou a glória do teatro italiano na renascença. Outros gêneros teatrais também se desenvolveram no período como a tragédia, a pastoral (fundamentada no drama satírico grego) e a comédia erudita, entretanto, foi a comédia dell'arte que abriu caminho para a mais fascinante época da hegemonia do ator e do improviso, tornando as apresentações teatrais vivas e verdadeiras. Sua duração compreendeu meados do século XVI até meados do século XVIII e exerceu uma influência muito grande no mundo.

No século XIX o drama (burguês, com narrativa linear e trajetória das personagens marcada por conflitos) foi a forma teatral que dominou e que serviu de modelo para qualificar ou desqualificar as outras formas teatrais. Costuma-se apresentar este século como um período de grandes mudanças. Segundo Mate (2010, p. 58):

> Alguns historiadores afirmam que se trata se um século de mudanças de mentalidade, significando modos diferenciados de pensar e de conceber valores, verdades, relações. Nessa grande "fatia de tempo", o marxismo rompe com uma tradição filosófica que, de modos mais ou menos contundentes, pensa o homem como imagem/reflexo inferior de diferentes deuses. Rompendo com essa determinação, e defendendo a tese segundo a qual "o destino do homem é o homem", Karl Marx não só elimina os deuses como denuncia o fato de eles servirem para alimentar a alienação humana [...]. Assim, por conta de vários embates que ocorriam na vida social, o teatro serviu também como

> uma tribuna para a defesa de ideias. Em determinadas fontes de pesquisa pode ser encontrada uma divisão nas artes, entre aquilo que indevidamente se chamou de **arte social** *versus* **arte pela arte**. O indevidamente refere-se ao fato de toda arte ser social e pressupor uma relação entre dois grupos distintos de indivíduos e grupos: artistas e público. Sem maiores aprofundamentos, pode-se dizer que essa oposição se verificava entre o realismo/naturalismo (arte social – em inglês, como aparece em muitas fontes: *social art*) *versus* romantismo e simbolismo (arte – em francês, como aparece em muitas fontes: *l'art pour l'art*).

É no final do século XIX que a figura do diretor teatral ganha novo significado, pois até aquele momento ele cumpria as determinações apresentadas pelo autor; mas com as radicalizações dramatúrgicas que estavam ocorrendo, novas experimentações, sua figura ganha a condição de coautor, criando peças únicas e originais. Aliás, os movimentos das vanguardas europeias, em teatro compreenderam os seguintes movimentos: expressionismo (alemão), futurismo (italiano), cubo-futurismo (russo), dadaísmo (suíço) e o surrealismo (francês).

Nas últimas décadas e atualmente, vários grupos teatrais têm proposto encenações que costumam eliminar a separação entre público e personagens, a chamada quarta parede, buscando a interatividade e o coletivo. A valorização do diretor é muito grande. Hoje a encenação (atuação, direção, cenografia, iluminação, figurino) tem prioridade sobre o texto, sobre o autor. Assim, as possibilidades se multiplicam.

Pudemos observar que historicamente o teatro vai sendo moldado pela sociedade e que sua importância é muito grande desde os primórdios. Sobre este tema discutiremos a seguir.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO

Somos seres sociais por excelência e com necessidade de sobrevivência. Através da História, podemos perceber o quanto o ser humano é transformador da realidade, solucionando problemas utilizando-se da criatividade, raciocínio lógico e intuição.

O teatro é considerado uma das mais antigas formas de arte que se tem conhecimento na história da humanidade e apresenta subsídios para a compreensão da sociedade e questionamentos sobre a mesma. Para Magnólia (2010):

> O teatro situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana. Cada obra teatral é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor deveria ser universal.

Segundo Neves e Santiago (2009, p. 16) no período da longa história ocidental o teatro foi utilizado como "entretenimento, expressão cultural, transmissão de informações para doutrinação religiosa ou reflexão política, estímulo da criatividade, técnica psicoterapêutica e ferramenta pedagógica".

"Teatro é a arte do corpo, da palavra e da política", de acordo com Labaki (2010, p. 63). Para este autor é necessário que pelo menos dois corpos se comuniquem no mesmo espaço físico e no mesmo

momento, através de uma palavra comum a artistas e espectadores, tratando de conteúdos comuns aos dois. Este conteúdo pode nem tratar de temas políticos, mas terá sempre um conteúdo ideológico.

Dezotti (2006, p. 35) também afirma que o teatro ao longo dos tempos, tem desenvolvido “o papel de divulgação de normas de conduta, valores e tradições morais assim como de padrões estéticos”.

No livro *O uso dos jogos na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*, Libéria R. Neves e Ana Lydia B. Santiago (2009) fazem uma retrospectiva do uso do teatro para fins de dominação e poder. Citando o teatrólogo Ronaldo Boschi (1999) traz uma comparação muito interessante:

> O teatro, desde a Grécia antiga, tem sido instrumento de poder. Da mesma forma que, na Grécia, se desenvolviam os festivais de teatro e, em Roma, os espetáculos das corridas, as lutas dos gladiadores, os espetáculos dos cristãos aos leões, ou mesmo as comédias em suas formas primárias, na modernidade, assistimos as corridas de Fórmula I, aos festivais de dança, teatro, música, aos jogos de futebol, às olimpíadas, que ainda mantêm como símbolo o fogo sagrado de Prometeu. O modelo é o mesmo. Cada texto teatral, não importa a época de sua composição, em análise moderna, distanciada, deixa transparecer o jogo de poder. Se analisado do ponto de vista da criação artística, são textos importantíssimos que propõem ao homem seu espelhamento, têm fins didáticos ou de forma cultural. Se analisados do ponto de vista do jogo de poder, veremos que o poder político sempre se sobrepõe ao cultural e artístico (Boschi 1999, pp. 62, 63 *apud* NEVES e SANTIAGO 2009, p.18).

Na Idade Média o teatro serviu também à manutenção de uma ordem: a clerical, objetivando confirmar a fé em Deus e demonstrando a insignificância do ser humano, principalmente os mais pobres. Porém a contestação sempre esteve presente ao lado das tentativas de subordinação, como os grupos de teatro populares que apesar de proibidos e perseguidos desafiavam a ordem vigente.

A Modernidade trouxe consigo a ideia de um novo homem; autônomo, individual e protagonista do seu destino e; o teatro assim como os romances serviu de instrumento ao homem burguês ávido por mais poder e espaço na nova sociedade. Assim inúmeros artistas foram patrocinados durante a Renascença pela burguesia.

Segundo Souza e Maciel (2009, p.10):

> [...] a desilusão com a urbanização e a descrença nas promessas de uma vida melhor proporcionada pela industrialização fazem o teatro realista-naturalista entrar no século XX cada vez mais próximo das questões sociopolíticas. Os ideais marxistas repercutiriam, também, de forma decisiva na teoria teatral do século XX. Primeiro Erwin Piscator, com o seu teatro político (1929), em seguida toda a obra de Bertold Brecht consolidariam uma concepção de teatro engajado nas lutas de classes sociais.

Hoje vivenciamos duas fortes tendências no mundo teatral: a do teatro que opta por ser alternativo, um espaço de investigações, reflexões, valorização da realidade social e histórica e que fica mais à margem e outro que opta por montagens comerciais, ditados pela lógica capitalista, que utiliza

normalmente um ator televisivo como chamariz. Assim, normalmente tendo como patrocinadores grandes e médias empresas, toda a produção fica a mercê das flutuações da bilheteria e não ao serviço da população. E esta realidade não exclusividade brasileira, infelizmente. Aliás, é o teatro brasileiro, nosso próximo tema de estudo.

A didática tem como um dos seus objetivos a direção técnica da aprendizagem, portanto estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais. E de acordo com Libâneo: “cabe a ela converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer, os vínculos entre ensino e aprendizagem.” (2008, p.26).

Assim a didática é o caminho que temos que percorrer, para estimular, dirigir e encaminhar a aprendizagem para a formação e desenvolvimento do sujeito. Por isso conhecer sobre didática e a prática pedagógica é fundamental para que se possa usar o teatro em sala de aula.

A prática pedagógica se refere às práticas realizadas pelos professores em sala de aula nas instituições que compõem uma rede de educação e isso é particular de cada profissional. Sendo a prática pedagógica condutor do cotidiano, onde está inserida todas as rotinas e momentos que compõem o fazer diário das instituições de educação. O professor utilizando na sua prática o teatro estará estimulando a criança ao desejo de aprender e nesta conjuntura Reverbel (1997, p. 25) fala da importância do uso do teatro no ensino:

> O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas.

As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano (Saviani, 1997) o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo - apenas permitindo a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

No entanto, segundo Vygotsky (1972, p. 316):

> "*é perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que* ***as Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação***

radical do enfoque das Artes como adorno".

É neste sentido que os jogos teatrais como prática nas escolas desenvolvem processos de aprendizagens que contribuem para formação de sujeitos autônomos, mediados pelo pensamento dramático e pelas experiências de grupo. A criação coletiva que faz parte da atividade do jogo teatral é importante para formação da consciência crítica do sujeito.

A prática pedagógica do professor voltada com mais ênfase para ludicidade é uma maneira de mudar um pouco a sua didática em sala rotineiramente e ao usar o teatro como mediação pedagógica diversificam-se as ações em sala de aula e isso ajuda no despertar do interesse do aluno para o conhecimento. E de acordo com Candau (2011, p. 102):

> O “novo” educador é aquele que encara a educação como problematização. A educação assim encarada é aquela que propicia desenvolver nos alunos o seu poder de captação e compreensão do mundo como realidade em processo, pensando-o e a si mesmo, sem dicotomizar este pensar da ação. A prática educativa problematizadora propõe aos homens a sua própria situação como um problema (um desafio) a ser encarado, visando à transformação.

O jogo teatral trabalha na linha tênue dos limites, das regras e da liberdade de criação. Neste sentido, embora o brincar, o jogo, o faz de conta integrem a linguagem teatral, o Teatro é um campo de conhecimento amplo, que possui fundamentos e especificidades distintas da brincadeira, do jogo e do faz de conta. Faz-se necessária essa colocação, uma vez que encontramos, muitas vezes, uma equivalência entre” brincar de faz de conta" e o jogo teatral, na medida em que há um suposto “distanciamento da vida comum, da realidade cotidiana”.

Segundo Reverbel (1996), o teatro não deve ser realizado no formato de espetáculos, em que as crianças apresentam uma peça previamente ensaiada para um público. Já que este tipo de atividade gera, segundo a autora, uma expectativa por parte desses espectadores sobre o aluno. Pais, professores e colegas acabam esperando um desempenho profissional e na escola não há atores, há alunos desempenhando função lúdica, proposta como atividade didática.

De acordo com a autora, o teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço da sala de aula e com o objetivo primeiro de desenvolver: as capacidades de expressão - relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor.

Entretanto,

> O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p. 25).

Como se pode perceber, esse tipo de aplicação do teatro depende do cuidado e do bom senso do educador, o qual deve estar antes de qualquer coisa, preparado intelectual e pedagogicamente para as técnicas dos trabalhos dramáticos, inclusive, no momento da avaliação que, segundo Dominguez (1978) "é uma tarefa complexa, uma vez que os pontos de referência de desempenho da atividade são muito subjetivos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro na escola é acima de tudo um instrumento de aprendizagem. Como se pode perceber neste trabalho, esse tipo de técnica difere do teatro visto em outros espaços, pois não tem, obrigatoriamente, objetivo de promover espetáculo, nem tão pouco formar artistas. o trabalho cênico deve consistir em fazer com que o aluno saiba resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por consequência, ao social.

Em síntese, o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo. E a prática pedagógica e a didática que o docente utiliza é fundamental para que ocorra essa interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem proporcionando uma interdisciplinaridade de conteúdos, pois o teatro não deve ser trabalhado apenas nas disciplinas de artes.

Portanto, nas considerações finais, defendo, a intenção do uso do teatro, não apenas como uma simples forma de culminar um projeto pedagógico, ou lembrar de uma data comemorativa anual, o teatro vai além, a ideia é que a arte cênica seja utilizada também em sala de aula, como um recurso pedagógico, da mesma forma que o livro, o quadro negro, tem sua impotência e utilidade diária o teatro também deve ter. Assim, é possível afirmar que apesar do teatro já estar presente nas atividades pedagógicas, é preciso expandir mais, ou melhor, é necessário que o teatro seja reconhecido como "objeto direto no processo ensino aprendizado".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEZOTTI, Clara Beatriz da Silva. **O Teatro como meio de comunicação**. Um estudo sobre a utilização do *tableau* na Proposta Pedagógica de Arte do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Marília, 2006. Dissertação de Mestrado – UNIMAR. Disponível em: www.unimar.br/pos/.../45d897b609d6ff1bbf675d0a5adfbdd1.pdf. Acesso em: 06 fev. 2026

DOMINGUEZ, José Antônio. **Teatro e educação.** Rio de Janeiro: Serviço, 1978.

LABAKI, Aimar. Teatro e cidadania: da atualidade da arte cênica. In: TOZZI, Devanil *et al*. (Org.). **Teatro e dança**: repertórios para a educação. Vol. 3. São Paulo: FDE, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.Ed. revista e ampliação. Goiânia: MF Livros, 2008.

MAGNOLIA, Augusta. **O papel do teatro no contexto educativo e social.** 2010. Disponível:www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-teatro-no...e.../34317. Acesso em: 03 fev. 26

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no ocidente. In: TOZZI, Devanil *et al*. (Org.). **Teatro e dança**: repertórios para a educação. Vol. 1. São Paulo: FDE, 2010.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 2009

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SANTANA, Arão Paranaguá. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: Anais do XV ENDIPE. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio (orgs.) et al. **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Maurini de; MACIEL, Sandra Mara Pinheiro. **O teatro brasileiro sob pressão**. 2009 Disponível em www.dacex.ct.utfpr.edu.br/ditoefeito1/teatro%20brasileiro.htm. Acesso 03 fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia del arte.** Barcelona: Barral, 1972.



A EFICIÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

THE EFFICIENCY OF SCHOOL MANAGEMENT THROUGH THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT

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

RESUMO

O presente trabalho apresenta estudo a partir de pesquisa bibliográfica onde abordou o PPP, conceitos, limites e possibilidades, tratando sobre sua importância para a comunidade escolar e local. Pretendeu relacionar a existência e a aplicabilidade do PPP como caminho para o sucesso do educando, qualidade na educação, conquista da autonomia e transformação do meio social, estando associado à necessidade da existência e atuação de uma gestão democrática participativa que consiga conduzir e envolver toda a comunidade escolar, sejam os pais, alunos, professores e funcionários no processo de construção coletiva do instrumento que identifica a escola como um todo, orienta as dinâmicas curriculares e viabiliza a valorização dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Gestão Democrática; Participação; Qualidade da Educação.

ABSTRACT

This paper presents a study based on bibliographic research that addressed the PPP (Political-Pedagogical Project), its concepts, limits, and possibilities, discussing its importance for the school and

local community. It aimed to relate the existence and applicability of the PPP as a path to student success, quality education, the achievement of autonomy, and the transformation of the social environment. This is associated with the need for the existence and operation of a participatory democratic management that can guide and involve the entire school community—parents, students, teachers, and staff—in the collective construction of the instrument that identifies the school as a whole, guides curricular dynamics, and enables the appreciation of education professionals.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Democratic Management; Participation; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade refletir sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para construção da gestão democrática da escola fazendo uma relação entre estes e estudos de obras importantes e documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96. E tem como tema Projeto Político Pedagógico: Importância para a Gestão Democrática.

Tendo em vista a importância do Projeto Político Pedagógico, este sendo uma ferramenta indispensável para a construção de uma gestão democrática dentro e fora da escola, uma vez que este é um instrumento emancipador, podendo desta forma superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático. Pressupõe o envolvimento de diferentes instancias que atuam no campo da educação além do coletivo da escola na construção deste que representa um desafio em busca de novas trilhas para a escola e a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta indispensável para a construção da gestão democrática dentro e fora da escola, haja vista que também poderá ser considerado um instrumento emancipador, podendo ainda superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático. Desta forma o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola na construção deste projeto que representa um desafio em busca de novas trilhas para a escola e comunidade escolar. Seguindo esta linha de raciocínio torna-se necessário investigar: O Projeto Político Pedagógico: importância para a gestão democrática.

De acordo com os novos desafios do sistema educacional, o gestor poderá inteirar-se e integrar-se dos discursos e leis que regem a educação, com o intuito de mobilizar todos os sujeitos da escola nas tomadas de decisões que irão orientar o trabalho escolar de forma democrática. Para que isso aconteça, é imprescindível que os integrantes da escola tenham uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de nível elevado para preparar o aluno a ser criativo e pensante.

Almejo ainda investigar a atuação e o papel dos gestores enquanto líderes e intermediários no processo de construção do PPP. Havendo gestão democrática, certamente ocasionará a participação de

todos nesse processo, e mesmo que não se tenha um projeto “perfeito”, uma vez que este nunca estará pronto e acabado, mas seguramente os integrantes da escola serão pessoas com mais aptidão para reflexão e autoavaliação, e serão, mas tolerante às mudanças da sociedade.

Partindo deste pressuposto esta pesquisa contribuirá através da investigação para a definição do projeto educacional para a escola, e reunir subsídios teórico-metodológico que possibilitem a ação do gestor na efetivação desse projeto educacional, uma vez que a gestão democrática é necessária na busca de educação de qualidade e na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, bem como seu papel na sociedade. E por compreendermos que este deverá ser construído coletivamente mostrando-se democrático, flexível e duradouro na busca pela qualidade do ensino público.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO GESTOR

Relembrando um pouco do passado, sabe-se que nos anos 80, houve uma crise de organização institucional, onde se questionava o funcionamento de todos os órgãos públicos, inclusive da escola. Foi durante estes anos, após um longo período de ditadura, que foi elaborada a Constituição de 88, o Fórum Nacional em defesa da escola pública, com isso as escolas tiveram de adequar suas práticas a nova realidade. Daí a necessidade da construção de um Projeto Pedagógico.

As escolas deixaram de serem “passivas” para dar funcionamento às abordagens de temas e conteúdos propostos no currículo. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Todas as escolas precisavam ter um Projeto Político Pedagógico, e tiveram que exercitar as suas autonomias para favorecerem todo trabalho pedagógico.

Conforme Alonso; Almeida; Vieira (2003, p.86) “a autonomia da escola é algo que se conquista pela capacidade de gestão [...]”, com isso podemos dizer que, depende de como o gestor vai administrar a sua escola, sobre todas as questões seja elas administrativas, financeiras ou curriculares. O gestor precisa ter competência para influenciar e incentivar todo o corpo docente e também todos os outros funcionários que pertence à comunidade escolar, para a importância do trabalho coletivo, buscando alcançar uma educação de qualidade.

O gestor precisa conhecer a realidade da escola e suas peculiaridades locais, para que ele seja realmente um gestor como elemento integrador e catalisador dos esforços do grupo.

Sabe-se que a autonomia escolar parece ser ampla, mas ainda estamos engatinhando, por isso, a necessidade de que os gestores saibam e compreendam as leis que regem a educação e repassem, pois, por falta de informações das pessoas a educação brasileira ainda se encontra centralizada nas mãos de alguns dirigentes.

ABISMO ENTRE OS CONHECIMENTOS E A REALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR

O ambiente escolar precisa ser um lugar adequado para a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Com isso, o gestor precisa ser um líder, que organize e direcione o trabalho de todos, porém, para atuar como diretor de uma instituição escolar o funcionário precisa ser formado em pedagogia ou outra faculdade licenciada em educação. Teoricamente todos estão aptos a assumir o cargo de diretor. Porém sabemos que o que se aprende na faculdade está longe da prática.

Para ser um bom diretor ele precisa passar por um período em docência, conhecer a escola na visão do professor. Saber administrar uma escola requer formação continuada, manter-se atualizado, conhecer as novas ferramentas, usar a tecnologia a favor da gestão é primordial.

Um bom diretor tem que ter noção do sistema escolar, ter espírito de equipe e capacidade de se relacionar com a comunidade local.

Existem várias maneiras para que o profissional consiga chegar ao cargo de Diretor, como: eleição direta, através de concurso e ainda a indicação política. Porém o diretor precisa independente como ele chega ao cargo, ter clareza de que o Projeto Político Pedagógico de uma escola não é uma invenção, mas uma peça essencial, para o bom funcionamento da instituição escolar.

É de suma importância que o gestor dê atenção as necessidades da comunidade escolar, para que haja uma harmonia, colaboração e participação de todos para um bem querer de uma escola de qualidade.

A motivação nas organizações envolve a relação entre líder e liderado. Bergamini. (1997).

> O líder enquanto tal só é autorizado a exercer o seu poder à medida que o seguidor reconheça nele grande sensibilidade interpessoal. O seguidor só terá percepção positiva do líder à medida que ele não só conheça as suas expectativas, mas também seja quem o ajude a atingir aquilo que por ele é desejado. Caso esse líder se interponha entre o seguidor e os objetivos que ele pretende atingir, dificultando ou impedindo essa busca, logo perderá a sua posição como alguém que mereça ser seguido. (BERGAMINI, 1997, p.34).

O papel do gestor, que por sua vez é o líder da equipe escolar, torna-se importante, pois todos os funcionários, do professor ao pessoal de apoio, necessitam de alguém para orientá-los a trabalhar dentro das diretrizes do funcionamento interno da escola. Orientá-los perante os objetivos e também aos relacionamentos da equipe com os demais da estrutura escolar.

O gestor deve ficar atento às necessidades da comunidade escolar e local, professores, funcionários, estudantes, pais e responsáveis, procurando satisfazê-las a medida do possível, se empenhando para que todos compreendam a necessidade de todos estarem unidos para o mesmo objetivo, que é o aluno.

Um dos fatores importantes para que haja compreensão das pessoas na organização escolar é a motivação. Conforme Maslow, quando o ciclo motivacional deixa de se realizar, acontece a frustação da pessoa, podendo ocorrer várias atitudes, que podem ocorrer várias vezes na vida pessoal, não significando que a pessoa permanecerá eternamente frustrada, essas atitudes podem ser como: comportamento ilógico ou sem normalidade; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade; agressividade por não poder dar vazão à

insatisfação contida, nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios ou digestivos; moral baixo; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade; insegurança etc.

O gestor tem que ter um olhar crítico e valorizar esses funcionários que tenham essas atitudes, essas participações no processo educacional; investindo e aprimorando-os através de cursos, orientações, e dando autonomia e liberdade para crescerem.

Sabemos que a educação é um constante processo de ação, reflexão, ação, para o desenvolvimento humano. O resultado da educação só acontece ao longo de um período longo e, não é feita num curto prazo de tempo. Esse é mais um motivo para que o gestor faça do seu trabalho um espaço democrático e participativo, consciente que sozinho ele não conseguirá alcançar as metas propostas, ele tem sim, que valorizar sempre sua equipe escolar, procurando criar um clima favorável ao trabalho, transformando os momentos de aprendizagens coletivas em ponto de partida para o processo de interações e reflexões, a fim de que os objetivos e metas comuns sejam alcançados.

O Projeto Político Pedagógico tem como objetivo buscar junto com as comunidades a ação de planejar, buscar um rumo, uma direção de forma intencional.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico requer um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades, na qual a escola venha alcançar um desenvolvimento em todos os aspectos, reconhecendo e valorizando os profissionais e oportunizando os desenvolvimentos dos alunos em todos os sentidos, frisando principalmente o educativo e estabelecendo relações horizontais de cooperação e solidariedade entre todos.

Para que haja a participação efetiva de todos, se faz necessária à organização, a forma de participação e atuação de cada responsável pela construção do Projeto. Na gestão democrática, a participação de todos é essencial, o gestor não pode tomar as decisões sozinho, ele tem que trabalhar junto com sua equipe, ser capaz, ter a competência de influenciar todo o corpo docente, discente e comunidades para a percepção da importância do trabalho coletivo, a fim de traçar objetivos e buscar uma educação que realmente seja de qualidade e que fluam a diversidade e o pluralismo de ideias, possibilitando que diferentes instâncias da comunidade reflitam e participem das decisões em prol da melhor formação possível para todos os estudantes.

O diretor/gestor não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso da instituição escolar**,** mas todos os envolvidos nesse processo têm uma parte de responsabilidade. A escola sozinha, ou a sociedade sozinha e muito menos a família sozinha não conseguem alcançar a formação da pessoa, só em parceira, juntos, que almejarão este sucesso. O gestor tem que ser capaz de dialogar com as pessoas, mostrando-lhes a importância do papel da escola e de todos os envolvidos nesse novo cenário.

O Projeto Político Pedagógico deve ser construído participativamente, através da equipe técnica administrativa, professores, pais, alunos e representantes da comunidade local, no sentido de organizar o trabalho pedagógico e resgatar a identidade da escola como um processo democrático e transparente.

As escolas precisam enxergar que é de muita valia as parcerias feitas com entidades particulares ou públicas. Essas parcerias ajudam a s escolas a enfrentarem as questões que às vezes impedem de avançar n a missão de educar.

Fica claro que o papel do gestor é muito importante para a condução desse processo, o gestor precisa saber as reais necessidades da escola para poder procurar bons parceiros na sociedade, não esquecendo que, todos estes programas ou projetos tem que estar previsto no Projeto Político Pedagógico. Sabemos que isso quer dizer: previstos, analisados e aprovados pela comunidade escolar.

Isto é uma maneira da escola manter as portas abertas, estabelecendo parcerias com entidades que possam ajudá-la a enfrentar problemas, apoiando-a para atingir as metas e se comprometendo em relação aos bons resultados.

Quando o processo de planejamento se desenvolve no âmbito da organização de um curso, de uma sala de aula, dele decorre a sistematização de um plano de curso ou de um plano de aula. Os diferentes níveis do processo de planejamento implicam distintos níveis de sistematização formal desse processo, em diferentes espaços, como os sistemas de ensino, as unidades escolares, a sala de aula, entre outros.

Na organização do trabalho escolar, o gestor convive permanentemente com a necessidade de se trabalhar com projeto e para realizar o planejamento escolar anual é essencial que a gestão juntamente com os professores e coordenadores estejam atentos com os ideais políticos e pedagógicos contidos no projeto e que, seja público e explicitado para que as comunidades possam acompanhar o desenvolvimento dos planejamentos.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que vem a ser o documento que guia os municípios e escolas a desenvolverem os objetivos e estratégias para melhorar o acesso, permanência e os índices de aprendizagem das crianças, não pode ser confundido com o Projeto Político Pedagógico.

O PPP também tem uma função socializadora, que contempla a difusão de valores e atitudes e é importante que as escolas tenham propostas em relação aos problemas fora dela, em seu entorno. “à educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade mudará” (Paulo Freire).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.118),

> [...] a educação de qualidade é aquela mediante o qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fazem-se necessários que também os professores tenham apoio nas suas necessidades como: materiais pedagógicos, salas de aula mais organizadas, boas estruturas físicas, salários melhores e formação continuada de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico precisa visar também na autoestima do aluno, fazendo-o a acreditar que é possível transformar sempre a situação presente e superar a desigualdades sociais e que eles se sintam capazes de aprender, e ter uma educação de qualidade.

Existem várias formas de a comunidade escolar contribuir para a redução das desigualdades mediante o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, como: reformar o ambiente para melhorar a acessibilidade dos alunos e uma capacitação profissional para que haja uma melhor inclusão dos alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou altas habilidades; estimular a aproximação da família na escola e vice-versa; monitoramento com eficiência das frequências dos alunos, tomando atitudes necessárias para um melhor acompanhamento junto à família ou órgãos públicos quando preciso; monitorar também casos de negligência e maus tratos; incentivar sempre os jovens o acesso a cursos técnicos e palestrar preventivas. Também existe a sensibilização da participação dos pais em ações na escola para essa redução como: organizar ou criar horta na escola, organizar a biblioteca para que possa ser tanto de uso dos alunos como dos pais e comunidades, organizar campeonatos esportivos nos finais de semana na escola e outras atividades afins, pois, ninguém aprende igual, todos somos diferentes e únicos.

No Projeto Político Pedagógico devem estar estabelecidas as estratégias do ensino-aprendizagem, sua metodologia e também sua filosofia para que seja desenvolvida toda a formação do indivíduo como um ser pleno e digno de seus direitos e deveres, inserido no contexto da escola.

O PPP NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Partindo do princípio de que a educação é a “apropriação da cultura humana produzida historicamente” e que é “a escola como instituição que provê a educação sistematizada” (Paro, 2002, p. 7), destaca-se a importância da educação no desempenho de sua especificidade e natureza. Segundo o autor, está só se cumprirá com eficácia no interior de uma instituição pública de qualidade se o caminho a ser percorrido para alcançar esse quesito for trilhado pela construção da democracia como fim último.

Dessa forma, o PPP de uma escola se firma como um importante instrumento para a concretização da gestão democrática, uma vez que a elaboração coletiva dele possibilita a aproximação entre a escola e a comunidade, inserindo esta última como parte integrante do processo educativo.

A escola, ao construir seu PPP, precisa partir de análises feitas sobre o seu presente, sobre o que já está posto no cotidiano escolar enquanto meta de ação e, com vislumbre num futuro melhor, preencher lacunas, com a intenção de melhorar o que está falho ou imperfeito.

> Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA 1995, p. 12).

Compreende-se que o PPP precisa se constituir num compromisso assumido por todos na organização do trabalho pedagógico de forma globalizada e coerente, visando solucionar problemas e centrando a atenção nos interesses comuns, buscando bases teórico-metodológicas que possam concretizar as metas estabelecidas como consenso da comunidade educativa. Esse projeto é, pois, uma procura constante do que precisa ser priorizado no processo educativo, quais as ações a serem realizadas, quando e qual a forma mais eficaz de construir essas ações.

Trata-se, pois, de estabelecer efetivamente os meios que levarão aos fins almejados. Isso requer clareza e determinação com respeito ao tipo de escola e de ensino que educadores, pais, funcionários e alunos almejam. Essa intenção está imbricada com o modelo de sociedade e com o tipo de cidadão que se pretende formar. Sendo assim, a reflexão sobre a prática educativa sobressai-se como uma das principais tarefas.

Para Gadotti (2000) os obstáculos ou a maioria dos problemas encontrados com frequência nestes processos, devem-se: à pouca experiência democrática; à mentalidade que atribui aos técnicos (e apenas a estes) a capacidade governar e que o povo é incapaz de exercer poder; à própria estrutura verticalizada de nossos sistemas educacionais; ao autoritarismo que, historicamente, tem impregnado nosso *ethos* educacional; ao tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional.

Para enfrentar essas dificuldades, o mesmo autor propõe soluções: o desenvolvimento de uma consciência crítica; o envolvimento das pessoas – comunidades interna e externa à escola; a participação e cooperação das várias esferas do governo; a autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Assim, pensar a efetivação do PPP como instrumento de mudança se fundamenta na ação coletiva na busca pela autonomia da escola, no repensar da estrutura de poder que desenrola no seu cotidiano e também pensar na identidade da escola e sua efetivação pelos agentes educacionais de forma que a instituição escolar esteja voltada para atender as necessidades de sua comunidade educativa.

Para tanto, a escola precisa ser uma organização, um corpo equilibrado em torno de uma função comum, sendo fundamental envolver as dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

O gestor deve envolver toda a comunidade escolar e para tal exige-se das mesmas medidas de mobilização efetiva para que os esforços individuais superem atitudes de acomodação, de alienação de marginalidade, e reversão, contrários a todo processo de evolução do processo democrático.

A legitimidade do PPP está no tipo de participação, do envolvimento de todos que compõem e fazem a diferença no cotidiano escolar, no compromisso dos profissionais de educação em transformar a realidade educacional do país.

Dessa forma, é necessário que seja consolidado no interior das escolas, uma discussão sobre a finalidade do PPP. Debates acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, sua cidadania e consciência

crítica para o tipo de sociedade que se está construindo. Definir coletivamente qual é o papel da escola e do profissional de educação neste processo.

A formação docente é um elemento importante para o processo de organização escolar, pois sem a efetiva participação de todos para a consolidação da autonomia escolar o processo tende ao fracasso. A competência técnica do profissional de educação, construída na formação inicial e ao longo da experiência docente são elementos imprescindíveis para a transformação do processo educativo de qualidade, assim como políticas públicas condizentes com as necessidades e especificidades da realidade educacional contemporânea.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um PPP coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática. Ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo.

A CF 88 e a LDB/96 dispuseram sobre a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores da educação brasileira e as legislações dos sistemas de ensino estaduais e Municipais. A partir de então, implementaram a descentralização administrativa, a eleição dos diretores, a gestão colegiada, a participação da comunidade escolar e local, a autonomia das escolas, visando garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino, ou seja, uma escola pública de qualidade, democrática e cidadã para todos os brasileiros.

De acordo com Ferreira a gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando,

> [...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...]. (FERREIRA 2006, p. 310)

Dalberio (2008) acredita que a democracia na escola somente será real e efetiva quando contar com a participação da comunidade escolar e local, planejando, discutindo, refletindo, decidindo, acompanhando as questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Fica explicito que o PPP como instrumento de ação coletiva, voltado para fins que influenciam a toda comunidade educativa está atrelado à gestão democrática escolar:

> [...] a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vistas sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo: da reciprocidade, que elimina a exploração da solidariedade, que supera a opressão; a autonomia, que anula a dependência de órgãos que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA 1995, p. 18).

Assim, a gestão escolar democrática pressupõe autonomia escolar, descentralização do poder, representatividade social dos Conselhos e Colegiados, controle social da gestão educacional, escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição e a abrangência da participação dos que nela atuam ou interferem.

O PAPEL DO GESTOR

A tarefa do gestor é desafiante, pois a gestão da escola tem suas raízes na especificidade do ato pedagógico, e é essencialmente dialético e dialógico. Também se apoia na construção de novas práticas, de novas concepções, para fazer fluir nova maneira de pensar e de fazer as coisas, de modo a estabelecer relações circulares, com interação, cooperação e construção coletiva.

A atuação da comunidade de pais, professores e funcionários, aliada à atuação do gestor, faz a boa escola, com o foco na busca do próprio crescimento e da realização dos que estão sob sua responsabilidade, com a adequação ao contexto educacional, projetando ações e permitindo resultados.

Cabe ao gestor escolar ser o grande articulador, o responsável em primeira instância pela gestão democrática, o que significa cuidar da articulação geral que inclui todo o processo pedagógico e a gestão das demais rotinas da escola. A atuação dele volta-se para atividades de planejamento, de organização, de coordenação e direção e também de controle.

Para atender às finalidades do PPP é preciso o alicerce de uma teoria pedagógica crítica visível, para buscar caminhos, soluções da própria realidade da escola, e neste processo, o papel do diretor deve ser o de direcionador das ações para que o projeto efetivamente se concretize. Compete ao gestor viabilizar inovações pedagógicas, planejadas através da ação de cada membro da escola e da comunidade externa; desenvolver e manter um clima organizacional democrático, bem como desenvolver um comportamento ético e valorizar a dimensão afetiva dos membros da sua escola.

Nesses termos, ao assumir esse papel, o gestor democrático deverá buscar a articulação das diferentes pessoas que fazem a escola em torno de uma educação de qualidade, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da comunidade escolar:

O PAPEL DO PROFESSOR

A LDB aborda a participação do docente na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, uma maior autonomia e envolvimento este profissional na construção do PPP.

Enquanto profissional da educação, é necessário que o professor conheça de fato o que está implícito na LDB 9394/96, o que dá suporte ao professor para participar ativamente da construção coletiva de propostas que venham fundamentar o PPP.

Para que a gestão democrática aconteça na escola, caracterizada pela força da transformação, será importante que se estimule a construção coletiva do PPP, o que implica no comprometimento dos

educadores. Isso exige, por parte destes, uma preocupação maior com a formação integral dos alunos-cidadãos, no sentido de desenvolver valores e sentimentos, próprios de seres humanos com caráter, capazes de nortear suas ações.

A escola tem um papel importante na vida do educando, bem como o professor que está diariamente com eles. Quando o aluno é bem acolhido no espaço escolar pelo professor e pela escola, essas relações podem possibilitar grandes experiências que facilitem a aquisição e construção de novos conhecimentos, servindo de base para uma sólida formação pessoal e social. Quando o professor está aberto ao diálogo, o aluno sente-se mais seguro e valorizado. A partir do momento que o educando se sente à vontade para falar, sabendo que será respeitado pelo professor se sentirá motivado a participar sempre.

O CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar é uma das principais estratégias da gestão democrático-participativa e pode ser considerado como um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões pedagógicas, administrativas e financeiras relativas à escola.

Trata-se de um espaço institucional de diálogo, reflexão e discussão entres os vários membros-conselheiros, possibilitando a gestão democrático-participativa da escola pública e contribuindo para o aperfeiçoamento do PPP da escola, a melhoria da qualidade do ensino e à promoção da cidadania.

De acordo com Neves (2002), para assegurar a gestão democrática deve-se considerar a importância de fortalecer a participação e a contribuição do conselho escolar na resolução dos problemas que decorrem do processo ensino-aprendizagem, bem como das questões administrativas e financeiras.

O Conselho Escolar é formado pelo diretor, representantes dos professores, de funcionários da escola, pais alunos e membros da comunidade local que deliberam sobre o gerenciamento, funcionamento da escola, a eleição dos diretores, a elaboração do Plano Diretor da Escola - PDE e a construção e constante reconstrução PPP.

O Conselho Escolar participa de todas as etapas do PPP, desde a elaboração, aprovação, execução até a avaliação, transformando o plano pedagógico num legítimo instrumento democrático que direciona os rumos da escola em relação à proposta pedagógica, ao currículo, à qualidade do ensino, dentre outras questões relevantes.

Observa-se aqui, que o PPP que se constrói em grupo traz promessas, promete rupturas, mas depende de seus atores e autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto pretendeu abordar a questão do PPP, fazendo um estudo sobre sua elaboração e a importância para a escola, em especial para a comunidade escolar, tanto em relação a sua elaboração quanto a sua efetivação, destacando o papel do gestor como viabilizador e garantidor da

democracia nas discussões de elaboração. Pretendeu, também, relacionar a existência e a aplicabilidade do PPP a uma educação de qualidade, garantindo que a função social da escola seja alcançada.

A pesquisa buscou, então, como objetivo geral**,** analisar a participação da comunidade escolar na construção do PPP e sua relação entre os resultados educacionais. Definimos como objetivos específicos, identificar as características que consolidam a gestão democrática na construção de um PPP; descrever e analisar as etapas e execução do PPP; avaliar o PPP como instrumento de qualidade de ensino e de pressuposto norteador à prática pedagógica dos docentes; e destacar a importância do envolvimento e do comprometimento do professor em

A gestão democrática é compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Percebe-se que o objetivo é construir uma verdadeira educação com o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade, o que nos leva a perceber que uma gestão de qualidade implica em um trabalho coletivo.

Sabendo-se que a base para construção de um PPP é a participação de toda a comunidade escolar e que esta participação se dá a partir do respeito à opinião do outro, com decisões embasadas no entendimento da contextualização da escola e no diálogo, o papel do gestor é de grande importância para promover a articulação entre a escola e a comunidade.

Independente da nossa postura em relação a gestão democrática, e o que ela representa no interior da escola, ou como forma possível de encaminhar o trabalho diário, ou de espaço criado e articulado pelo próprio estado para interesses hegemônicos, concluímos que qualquer ação depende do compromisso de cada um. O grau de comprometimento é a extensão das conquistas alcançadas no espaço político e pedagógico.

Ao “concluir” um PPP coletivamente, a escola terá dado um grande passo, não apenas pela definição do trabalho pedagógico, mas pela vivência de um trabalho onde foi possível exercitar a cidadania.

Essa construção deve passar, necessariamente, pela organização de espaço escolar, pelo trabalho diário realizado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar considerando o espaço, administração e políticas educacionais. Elaborar o PPP é uma concepção de mudança e uma necessidade da escola, pois, provoca desassossego diário, diante do papel que lhe foi concedido: transformar, fazer o contraponto na sociedade. Assim sua missão é clara, concisa e abrangente, respeitando pontos essenciais, como: visão de futuro, reflexão diária, desafio ao inesperado e ética cotidiana.

A gestão democrático-participativa da escola é um grande passo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática e o grande desafio para uma educação de qualidade e cidadã para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. Gestão Democrática na Educação. In: Gestão Democrática da Educação. Boletim 19, 2005, p. 03-13.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96. Brasília, 1997.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Progestão- como promover a construção do projeto pedagógico da escola? Reimpressão: São Paulo, 2004.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. “Gestão Democrática” da escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão Democrática e Participação na Escola Pública Popular. In: Revista Iberoamericana de Educação. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciência y la Cultura (OEI), Nº 47/3, 2008, p. 01/12.

EYNG, A. M. (Org.). Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Vários autores. 119p. p.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN, Danilo. Temas para o projeto político pedagógico. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes. 2008.

HORA, Dinair Leal. Gestão democrática na escola. São Paulo: Ed. Papirus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

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

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: Teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2003.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: Veiga. I. P. A. (Org.). O projeto-político-pedagógico e organização do trabalho na escola. Campinas: Pairus, 2002

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.

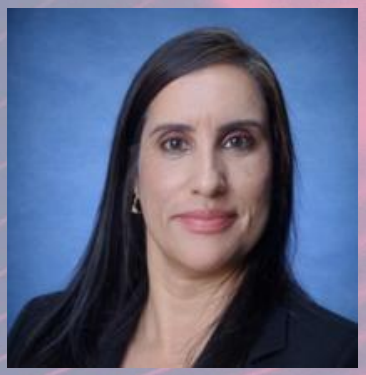
SILVA, Josias B. da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. Educação em Revista. Marília, 2007. V.08. nº 01, pp. 21-34.

SILVA JR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1993.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, L. da Barbosa. M. L. de O. Os impactos e os limites das políticas educacionais. Teoria e sociedade. Belo Horizonte. V.2. P – Dez, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível. Cortez, 2001.



INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

INCLUSION AND DIVERSITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHING PRACTICE

ALINE CRISTINA SILVA DO ESPÍRITO SANTO
Pedagoga formada pela Faculdade Anhanguera; pós-graduada em Educação Infantil; segunda licenciatura em Arte. Professora de Educação Infantil no CEI COHAB Raposo Tavares.

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre inclusão e diversidade na Educação Infantil, compreendendo essas dimensões como elementos fundamentais do trabalho pedagógico em uma sociedade caracterizada pela pluralidade cultural e social. A discussão parte das experiências vivenciadas no cotidiano escolar e dialoga com referenciais teóricos da área, articulando pesquisa bibliográfica com reflexões sobre a prática docente. O estudo apresenta aspectos legais e conceituais da educação inclusiva, além de problematizar desafios estruturais e formativos enfrentados por professores no contexto escolar. Também são discutidas possibilidades pedagógicas que favorecem a participação, o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Defende-se que a inclusão escolar não deve ser entendida apenas como garantia de acesso ou matrícula, mas como construção de uma cultura institucional comprometida com a superação de barreiras, com o planejamento pedagógico intencional e com o trabalho coletivo entre profissionais da escola, famílias e rede de apoio. Nesse sentido, considera-se que avanços mais consistentes na educação inclusiva dependem de processos contínuos de formação docente, de práticas de gestão sensíveis à diversidade, da documentação das experiências educativas e de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Educação Infantil; Prática docente; Equidade.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between inclusion and diversity in Early Childhood Education, understanding these dimensions as fundamental elements of pedagogical work in a society characterized by cultural and social plurality. The discussion stems from experiences lived in daily school life and engages with theoretical frameworks in the field, articulating bibliographic research with reflections on teaching practice. The study presents legal and conceptual aspects of inclusive education, as well as problematizing structural and formative challenges faced by teachers in the school context. Pedagogical possibilities that favor participation, a sense of belonging, and the development of children's learning are also discussed. It argues that school inclusion should not be understood merely as a guarantee of access or enrollment, but as the construction of an institutional culture committed to overcoming barriers, intentional pedagogical planning, and collective work among school professionals, families, and support networks. In this sense, it is considered that more consistent advances in inclusive education depend on continuous teacher training processes, management practices sensitive to diversity, documentation of educational experiences, and public policies that ensure adequate working conditions in the daily lives of Early Childhood Education institutions.

Keywords: Inclusion; Diversity; Early Childhood Education; Teaching practice; Equity.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço de encontros: crianças chegam com repertórios, histórias, ritmos e formas de expressão muito diferentes. Em um mesmo grupo convivem múltiplas infâncias — marcadas por território, cultura, religião, raça, gênero, condições socioeconômicas, arranjos familiares e também por diferentes formas de desenvolvimento. Nesse cenário, falar de inclusão é falar do cotidiano: do modo como organizamos a sala, do que priorizamos no planejamento, de como escutamos as crianças e de quais expectativas construímos sobre elas.

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar cresceu, impulsionado por marcos legais, por movimentos sociais e por novas compreensões do desenvolvimento humano. Entretanto, ainda persiste a sensação de que a escola "não dá conta", especialmente quando faltam recursos, apoio multiprofissional e formação específica. Na prática, muitos professores se veem diante de escolhas pedagógicas difíceis: adaptar uma proposta para contemplar um aluno com necessidades específicas sem empobrecer a experiência do grupo; gerir conflitos e sensibilidades; equilibrar cuidado e intencionalidade pedagógica; registrar avanços em contextos de grande demanda.

Este artigo propõe uma reflexão com foco na Educação Infantil e na prática docente. Defende-se que a inclusão não é um "extra" nem um conjunto de procedimentos burocráticos, mas uma postura ética e pedagógica que atravessa planejamento, relações e avaliação. O objetivo é analisar desafios e possibilidades para construir experiências educativas que promovam participação e aprendizagem, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da vida escolar. Para isso, articulam-se

referências teóricas e documentos normativos com situações comuns da rotina da Educação Infantil, buscando oferecer caminhos realistas, aplicáveis e coerentes com a complexidade do trabalho docente.

EDUCAÇÃO INFANTIL, DIVERSIDADE E DIREITO À APRENDIZAGEM

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como eixo as interações e a brincadeira, elementos que organizam a aprendizagem na infância. Nessa etapa, o desenvolvimento não é linear: crianças avançam em ritmos próprios e, muitas vezes, demonstram competências em uma área enquanto precisam de apoio em outra. Considerar a diversidade, portanto, não é exceção; é a regra.

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, a escola assume o compromisso de garantir experiências ricas e significativas para todos. Isso envolve oportunidades de linguagem, movimento, exploração do ambiente, participação em rodas, jogos simbólicos, leitura, música e artes. Quando a instituição organiza práticas que valorizam diferentes modos de expressão — oralidade, desenho, gestos, dramatização, brincadeiras corporais — ela amplia as possibilidades de participação e reduz barreiras que surgem quando se prioriza apenas um tipo de desempenho.

Diversidade também se manifesta nas formas de viver a infância: há crianças que chegam com experiências de creche, outras com menos socialização; algumas convivem com múltiplas línguas em casa; outras enfrentam vulnerabilidades e estresse familiar. Uma escola inclusiva não ignora esses fatores: ela planeja considerando o contexto e oferece estabilidade, previsibilidade, acolhimento e desafios adequados. Isso não significa "baixar expectativas", mas ajustar caminhos para que todos possam aprender. Em termos pedagógicos, equidade é oferecer o suporte necessário para que o direito à aprendizagem se concretize no cotidiano.

INCLUSÃO COMO DIREITO: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) consolidou a ideia de que sistemas educacionais devem se organizar para atender à diversidade, defendendo a escola comum como espaço de todos. A relevância desse marco está em deslocar o foco do "déficit" do estudante para as condições oferecidas pela escola: se há dificuldade de participação, é preciso identificar quais barreiras — físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais — estão em jogo e como removê-las.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) contribuem para consolidar a orientação de escolarização no ensino regular, com oferta de apoios e serviços quando necessários. Na prática, esses marcos sustentam a exigência de que a escola organize condições reais para participação e aprendizagem.

Um aspecto conceitual importante é distinguir integração de inclusão. Na lógica da integração, o aluno é admitido na escola, porém as práticas pedagógicas permanecem praticamente inalteradas,

esperando-se que ele se adapte ao funcionamento já estabelecido. A perspectiva inclusiva propõe um movimento diferente: a própria escola precisa rever suas rotinas, a organização dos espaços, as formas de comunicação e o currículo, de modo a acolher diferentes formas de aprendizagem. Esse deslocamento demanda planejamento, estudo e, sobretudo, o fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como parte constitutiva do trabalho pedagógico, e não como um problema individual a ser enfrentado isoladamente pelo professor.

METODOLOGIA

A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa. O estudo combina levantamento bibliográfico com reflexões construídas a partir da experiência docente na Educação Infantil. Os referenciais teóricos mobilizados incluem autores que discutem inclusão, equidade e desenvolvimento, além de documentos que orientam as políticas educacionais.

A análise da prática considera situações frequentes da rotina escolar, como a organização das atividades diárias, a participação em rodas de conversa, momentos de brincadeira, conflitos entre crianças, comunicação com as famílias e adaptações nas propostas pedagógicas. A partir dessas situações, busca-se examinar desafios e possibilidades do trabalho docente sem recorrer a soluções simplificadas ou "receitas prontas".

Assim, o estudo procura compreender de que maneira decisões pedagógicas tomadas no cotidiano podem contribuir para reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de participação das crianças.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Apesar dos avanços legais registrados nas últimas décadas, a inclusão ainda enfrenta diversos obstáculos na realidade das escolas. Um dos mais evidentes está relacionado às condições objetivas de trabalho: turmas numerosas, tempo limitado para planejamento, escassez de materiais pedagógicos, ausência de profissionais de apoio e dificuldades de acesso a serviços da rede, como saúde e assistência social.

Nessas circunstâncias, muitos professores acabam improvisando adaptações com os recursos disponíveis. Ao mesmo tempo, continuam lidando com cobranças por resultados padronizados, o que pode gerar desgaste profissional e sensação de insuficiência diante das demandas da prática pedagógica.

Outro aspecto importante refere-se à formação docente. Em diversos cursos de formação inicial, temas como desenho universal para aprendizagem, comunicação alternativa, organização de rotinas para crianças com necessidades específicas ou estratégias pedagógicas para lidar com comportamentos desafiadores ainda são pouco aprofundados. Sem estudo e acompanhamento contínuos, a equipe escolar pode recorrer a práticas pouco efetivas, como retirar frequentemente a criança da atividade proposta, reduzir o currículo a tarefas mecânicas ou delegar decisões pedagógicas exclusivamente a um profissional considerado "especializado".

Também existem barreiras de natureza atitudinal. Em determinadas situações, expectativas negativas — como a ideia de que uma criança "não aprende" ou "não consegue" — acabam orientando

decisões que limitam sua participação. Na Educação Infantil, essas barreiras podem aparecer em escolhas aparentemente pequenas do cotidiano: deixar de oferecer determinados materiais por receio de "bagunça", impedir a circulação da criança pelo espaço ou evitar sua participação em brincadeiras coletivas por medo de conflitos. Ainda que bem-intencionadas, tais atitudes podem restringir oportunidades importantes de desenvolvimento.

Outro ponto sensível envolve a relação com as famílias. Muitas chegam à escola trazendo experiências de preconceito, dúvidas sobre diagnósticos ou insegurança em relação aos encaminhamentos. Em outros casos, pode haver dificuldade em reconhecer determinadas necessidades da criança. Por isso, uma escola comprometida com a inclusão precisa construir um diálogo respeitoso e transparente, utilizando linguagem acessível e mantendo o foco no desenvolvimento infantil, evitando tanto a culpabilização quanto promessas irreais.

FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO

A construção de práticas inclusivas depende tanto de conhecimento pedagógico quanto de trabalho coletivo dentro da escola. Quando vinculada ao cotidiano escolar, a formação continuada ajuda o professor a transformar dificuldades da prática em perguntas investigativas: o que impede determinada criança de participar das atividades? De que maneira uma proposta pode se tornar mais acessível sem perder complexidade? Que apoios de comunicação ou organização podem favorecer maior autonomia?

Mais do que oferecer técnicas rápidas, processos formativos consistentes estimulam um olhar analítico sobre a prática e fortalecem a capacidade docente de ajustar intervenções pedagógicas.

Perspectivas socioculturais do desenvolvimento, como as discutidas por Vygotsky, ajudam a compreender que a aprendizagem ocorre nas relações. Na Educação Infantil, isso implica valorizar a mediação do adulto e as interações entre as próprias crianças. Muitas ampliam sua comunicação e participação quando contam com parceiros de brincadeira, quando a rotina apresenta certa previsibilidade ou quando o ambiente é organizado de modo a favorecer escolhas e iniciativas. Dessa forma, a inclusão não depende apenas de atendimentos externos; ela também se constrói em pequenas decisões tomadas diariamente no contexto escolar.

O trabalho colaborativo constitui outro elemento fundamental. Reuniões pedagógicas voltadas para a análise de casos concretos, momentos de co-planejamento entre professores, acompanhamento da coordenação pedagógica e diálogo com profissionais da rede de apoio podem qualificar as intervenções educativas. Quando a escola desenvolve uma cultura de registro, reflexão e discussão coletiva, reduz-se o isolamento docente e evita-se que a inclusão dependa apenas da iniciativa individual.

Nesse processo, a gestão pedagógica assume papel central. Cabe a ela organizar tempos de estudo, apoiar a formação da equipe, mediar conflitos e garantir que as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente e devidamente registradas.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: O QUE FUNCIONA NO COTIDIANO

Uma pergunta comum entre professores é: "O que eu faço amanhã com a minha turma?". Para responder sem simplificações, é útil pensar em princípios que orientam escolhas pedagógicas. O

primeiro é a acessibilidade das propostas. Em vez de planejar uma atividade única e "adaptar" depois, o professor pode oferecer diferentes formas de participação desde o início: materiais variados (lápis grosso, giz, tinta, colagem), modos distintos de responder (falar, apontar, escolher cartões, desenhar, dramatizar) e tempos flexíveis para concluir uma produção.

Um segundo princípio é a organização do ambiente. Salas com cantos bem definidos, materiais ao alcance, sinalizações simples e rotinas visualmente representadas ajudam crianças que precisam de previsibilidade. Para algumas, a rotina ilustrada reduz ansiedade e melhora a participação. Para outras, cestas com opções de brincadeira estruturada (encaixes, objetos sensoriais, jogos de turnos) favorecem a permanência e a interação.

O terceiro princípio é a mediação intencional. Na roda, por exemplo, nem toda criança participa sentada e falando. Algumas participam observando, andando, segurando um objeto ou respondendo com gestos. O professor pode validar essas formas de participação e, aos poucos, ampliar repertórios: convidar a criança a escolher uma música com cartão, a segurar o "objeto da fala", a ajudar na contagem, a distribuir materiais. Pequenas responsabilidades ampliam pertencimento e comunicação.

Estratégias de linguagem também fazem diferença. Frases curtas, instruções em etapas, uso de imagens e repetição planejada (não mecânica) ajudam a compreensão. Em situações de conflito, é útil nomear emoções e oferecer alternativas claras ("você pode pedir ajuda", "vamos trocar", "agora é a vez do colega"). Para crianças com dificuldades de comunicação, recursos de comunicação alternativa (figuras, quadros de escolhas) podem reduzir frustrações e favorecer autonomia.

A brincadeira simbólica é um campo potente para inclusão. Quando o professor observa e intervém com sensibilidade — oferecendo objetos, combinando papéis, aproximando pares — ele cria oportunidades de interação significativa. Muitas vezes, a inclusão acontece quando uma criança encontra um parceiro de brincadeira e um tema comum: cozinha, mercado, construção, animais, carros, bonecos. O papel do professor é organizar o cenário e sustentar a brincadeira com intervenções oportunas, sem controlar excessivamente.

Por fim, é importante considerar a avaliação como acompanhamento. Em vez de comparar crianças entre si, a escola pode registrar avanços individuais: aumento de tempo de permanência na atividade, ampliação de vocabulário, maior tolerância a mudanças, participação em turnos, interação com pares. Esses registros orientam planejamento e mostram progressos que, no cotidiano corrido, podem passar despercebidos.

AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na Educação Infantil, avaliar não é classificar; é compreender processos. A documentação pedagógica — registros escritos, fotos, portfólios, painéis de percurso — ajuda a tornar visível o que as crianças aprendem e como aprendem. Em uma perspectiva inclusiva, a documentação é especialmente importante porque evidencia avanços que não aparecem em avaliações padronizadas. Uma criança que antes evitava materiais pegajosos e passa a explorar tinta com pincel está ampliando repertório sensorial e expressivo. Outra que não participava de rodas e passa a escolher músicas com cartões está avançando em comunicação e pertencimento.

A documentação também orienta o diálogo com as famílias. Em vez de relatos baseados apenas em dificuldades, a escola pode apresentar evidências de aprendizagem, descrever estratégias que funcionam e combinar apoios coerentes. Isso fortalece a parceria família-escola e reduz conflitos. Além disso, registros consistentes ajudam a equipe a ajustar intervenções: o que funcionou? Em que contexto? Com quais apoios? Que barreiras persistem?

Um cuidado necessário é evitar que a documentação se transforme em burocracia. O objetivo não é produzir quantidade, mas qualidade: registros curtos, frequentes e úteis para o planejamento. Um protocolo simples — observação, interpretação, decisão pedagógica — já contribui para dar unidade às ações inclusivas. Quando a escola documenta, ela aprende sobre si mesma e amplia sua capacidade de responder à diversidade de forma intencional.

GESTÃO, REDE DE APOIO E RESPONSABILIDADE COLETIVA

A inclusão não se sustenta apenas na sala de aula. A gestão escolar tem papel decisivo ao organizar tempos e condições para que o professor planeje e estude. Quando a coordenação pedagógica acompanha práticas, promove formação baseada em casos e valoriza o trabalho coletivo, ela cria um ambiente institucional favorável. A direção, por sua vez, pode articular recursos, dialogar com a secretaria, encaminhar demandas e apoiar a equipe diante de pressões externas.

A articulação com a rede de apoio também é essencial. Saúde e assistência social podem contribuir com avaliações, orientações e acompanhamentos que complementam o trabalho escolar. Entretanto, é importante evitar a ideia de que a rede "resolve" o que a escola não dá conta. O atendimento externo pode orientar, mas a aprendizagem acontece no cotidiano, nas interações e nas oportunidades oferecidas. Assim, o desafio é construir fluxos de comunicação que respeitem a escola e a família, sem transferir responsabilidades de forma indevida.

Outro ponto relevante é a cultura de acolhimento e de combate ao preconceito. A escola pode desenvolver ações simples e consistentes: selecionar livros infantis que representem diversidade étnico-racial e familiar, propor projetos sobre respeito e convivência, discutir linguagem inclusiva com a equipe, observar brincadeiras para intervir diante de exclusões. Na Educação Infantil, essas intervenções são educativas e preventivas: ajudam a formar crianças mais empáticas, capazes de conviver com diferenças sem transformar o outro em "alvo".

PARCERIA COM AS FAMÍLIAS E COMUNICAÇÃO ÉTICA SOBRE DESENVOLVIMENTO

A relação com as famílias é determinante para a qualidade da inclusão. Na Educação Infantil, muitas questões de desenvolvimento aparecem pela primeira vez na escola, e a forma como a equipe comunica observações pode produzir acolhimento ou afastamento. Uma comunicação ética evita rótulos e se apoia em evidências: descreve comportamentos observados (o que a criança faz, em quais situações e com quais apoios) e explicita objetivos pedagógicos. Em vez de afirmar que a criança "não socializa", por exemplo, é mais útil registrar que ela prefere brincadeiras solitárias em determinados momentos, mas se aproxima quando a proposta envolve materiais de construção ou quando tem um parceiro específico.

Encontros periódicos com famílias podem ser organizados com foco em três pontos: avanços, desafios e próximos passos. Ao apresentar produções, fotos de atividades e registros breves, a escola mostra o percurso de aprendizagem e favorece uma parceria concreta. Quando há necessidade de encaminhamentos externos, a conversa deve ser cuidadosa: o objetivo é orientar a família a buscar apoio, sem transformar a escola em espaço de diagnóstico. O alinhamento entre família e escola, sobretudo sobre rotinas (sono, alimentação, uso de telas, transições), costuma impactar diretamente a participação da criança no cotidiano escolar.

Também é importante reconhecer que famílias vivem realidades diversas. Algumas têm acesso rápido a serviços de saúde, outras enfrentam filas e obstáculos burocráticos. Por isso, a escola precisa evitar julgamentos morais e, sempre que possível, orientar sobre fluxos da rede pública, direitos e possibilidades de apoio. A inclusão se fortalece quando a família percebe que a escola está ao lado da criança, e não em busca de culpados.

PLANEJAMENTO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Um risco frequente em contextos de inclusão é reduzir o currículo a tarefas repetitivas ou meramente ocupacionais. Na Educação Infantil, é possível manter intencionalidade pedagógica com propostas acessíveis e ricas, organizadas por campos de experiência, sem perder a essência da infância. Planejar por campos ajuda a olhar para o desenvolvimento de modo integral: corpo, linguagem, traços e sons, relações, natureza, tempo e quantidades.

Quando a proposta é explorar quantidades, por exemplo, a escola pode criar situações de contagem em contextos reais: organizar o lanche (quantos pratos faltam?), distribuir materiais (um para cada criança), comparar tamanhos em brincadeiras de construção ou medir ingredientes em receitas simples. Para crianças que precisam de maior apoio, imagens, objetos concretos e rotinas de turnos facilitam a participação. O foco deixa de ser acertar um número "certo" e passa a ser participar de uma situação social com linguagem matemática.

No campo "escuta, fala, pensamento e imaginação", atividades com leitura compartilhada podem ser planejadas com níveis: algumas crianças recontam partes da história, outras apontam personagens, outras escolhem entre figuras o que aconteceu. Em "corpos, gestos e movimentos", circuitos motores podem ter alternativas para diferentes competências, sem separar o grupo: o importante é garantir desafio possível, autonomia e segurança. Assim, o planejamento inclusivo mantém complexidade e amplia o direito à aprendizagem.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, CULTURAL E FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inclusão também significa reconhecer e valorizar diversidades que nem sempre são tratadas como pauta pedagógica. Na Educação Infantil, a representação importa: livros, brincadeiras, músicas e imagens presentes na escola comunicam quem pertence e quem é invisibilizado. Uma prática inclusiva precisa contemplar diversidade étnico-racial, cultural e familiar, combatendo estereótipos e abrindo espaço para narrativas múltiplas.

Isso pode ser feito por escolhas cotidianas: selecionar obras literárias com protagonistas negros e indígenas em papéis positivos, incluir brinquedos e bonecos com diferentes tons de pele, propor

projetos que valorizem histórias locais, festas e memórias de famílias, e acolher diferentes arranjos familiares sem constrangimento. Também é importante que a equipe observe interações infantis: apelidos, risadas e exclusões podem aparecer cedo, e a intervenção pedagógica deve ser imediata, com linguagem simples e firme, ensinando respeito e reparação.

Quando a escola assume intencionalmente esse trabalho, ela fortalece um clima de pertencimento. Crianças aprendem que as diferenças não são motivo de hierarquia, mas parte da vida coletiva. Essa aprendizagem social é tão curricular quanto qualquer outra: ela forma bases para a convivência democrática e reduz formas futuras de preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e a diversidade na Educação Infantil não são temas laterais: atravessam a organização do espaço, o planejamento, a mediação, a avaliação e as relações com famílias. Este artigo discutiu que a efetivação da inclusão depende da remoção de barreiras e da construção de uma cultura escolar que reconheça diferentes formas de participação e aprendizagem.

Os desafios são concretos: falta de recursos, formação insuficiente, turmas grandes e pressões por padronização. Ainda assim, há possibilidades reais quando a escola investe em planejamento acessível, organização do ambiente, mediação intencional, documentação pedagógica e trabalho colaborativo. A inclusão não se faz por improviso permanente, mas por decisões pedagógicas sustentadas por estudo e por responsabilidade coletiva.

Consolidar uma Educação Infantil inclusiva exige compromisso institucional, formação contínua e políticas públicas que garantam condições de trabalho. Ao reconhecer a diversidade como riqueza e não como obstáculo, a escola amplia o direito à aprendizagem e contribui para formar sujeitos capazes de conviver em uma sociedade plural, com respeito, empatia e participação democrática.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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.

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

CURRÍCULO. DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS; DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CURRICULUM, TEACHING AND DIGITAL TECHNOLOGIES; CHALLENGES OF PEDAGOGICAL INTEGRATION IN CONTEMPORARY EDUCATION

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

RESUMO

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado transformações significativas nas formas de comunicação, acesso à informação e produção do conhecimento. No campo educacional, essas mudanças têm gerado reflexões acerca da necessidade de repensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, muitos professores ainda encontram dificuldades para integrá-las de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos docentes na inserção das novas tecnologias no currículo escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nas contribuições teóricas de Moran, Kenski e Valente, autores que discutem de forma consistente a relação entre tecnologia, educação e prática pedagógica. A análise da literatura evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se restringem ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas envolvem também aspectos relacionados à formação inicial e continuada, às condições estruturais das instituições de ensino e às concepções pedagógicas que orientam o processo educativo. Os resultados indicam que a integração efetiva das tecnologias no currículo exige mudanças na cultura escolar, investimento em formação docente e a construção de práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e reflexivas. Conclui-se que, embora as tecnologias apresentem grande potencial para enriquecer o processo educativo, sua utilização ainda enfrenta desafios que demandam reflexão crítica e reorganização das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo; Práticas Docente; Multimídias; Tecnologias Educacionais; Formação de Professores.

ABSTRACT

The presence of digital technologies in contemporary society has brought about significant transformations in forms of communication, access to information, and knowledge production. In the educational field, these changes have generated reflections on the need to rethink the school curriculum and the pedagogical practices developed by teachers. However, despite the numerous possibilities offered by digital technologies, many teachers still find it difficult to integrate them meaningfully into the teaching and learning process. In this context, this article aims to analyze the challenges faced by teachers in incorporating new technologies into the school curriculum. Methodologically, this is a bibliographic research, based on the theoretical contributions of Moran, Kenski, and Valente, authors who consistently discuss the relationship between technology, education, and pedagogical practice. The literature review shows that the difficulties faced by teachers are not limited to the technical mastery of digital tools, but also involve aspects related to initial and continuing education, the structural conditions of educational institutions, and the pedagogical conceptions that guide the educational process. The results indicate that the effective integration of technologies into the curriculum requires changes in school culture, investment in teacher training, and the construction of more interactive, collaborative, and reflective pedagogical practices. It is concluded that, although technologies present great potential to enrich the educational process, their use still faces challenges that demand critical reflection and reorganization of pedagogical practices.

Keywords: Curriculum; Teaching Practices; Multimedia; Educational Technologies; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a presença das tecnologias digitais produziu alterações profundas nas formas de comunicação, sociabilidade, produção cultural e acesso à informação. Tais mudanças repercutem diretamente no campo educacional, uma vez que a escola passou a conviver com estudantes imersos em linguagens digitais, plataformas interativas e fluxos informacionais cada vez mais acelerados. Diante desse quadro, pensar o currículo escolar sem considerar a cultura digital significa ignorar uma parte importante do contexto histórico no qual a aprendizagem ocorre.

Ainda assim, a relação entre escola e tecnologia permanece atravessada por ambiguidades. De um lado, disseminou-se um discurso otimista segundo o qual a presença de computadores, internet, projetores, plataformas e aplicativos seria suficiente para modernizar o ensino. De outro, a prática cotidiana mostra que a simples disponibilidade de recursos não altera, por si só, a lógica pedagógica dominante. Em muitas situações, as tecnologias apenas revestem de novidade procedimentos tradicionais, sem modificar a centralidade da exposição oral, a fragmentação do currículo ou a passividade do estudante diante do conhecimento.

Esse descompasso revela que a dificuldade de inserir tecnologias no currículo não é apenas operacional. Trata-se de um problema pedagógico, institucional e político. O professor é frequentemente instado a inovar, mas essa exigência nem sempre vem acompanhada de formação consistente, infraestrutura adequada, tempo de planejamento e apoio da gestão escolar. Por isso, compreender os desafios do uso das tecnologias na prática docente exige olhar para além da ferramenta e examinar as condições reais em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios enfrentados pelos docentes na inserção das novas tecnologias no currículo escolar. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a relação entre tecnologias digitais e educação; examinar o papel do docente diante das transformações tecnológicas; identificar os principais entraves à integração curricular das tecnologias; e apontar caminhos para uma incorporação pedagogicamente significativa desses recursos.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. Essa opção metodológica se justifica porque permite reunir e confrontar contribuições teóricas relevantes sobre o tema, elaborando uma interpretação crítica do problema investigado. Para sustentar a análise, foram selecionados Moran, Kenski e Valente, autores de referência no debate sobre tecnologia educacional, mediação pedagógica, aprendizagem e currículo. Seus textos oferecem base consistente para compreender tanto as potencialidades quanto os limites da presença das tecnologias no espaço escolar.

A relevância do tema torna-se ainda maior quando se observa que, em muitas realidades educacionais, sobretudo na escola pública, a falta do básico ainda convive com a cobrança por inovação digital. Essa contradição impõe ao docente um cenário de dupla exigência: ao mesmo tempo em que se espera que ele promova experiências pedagógicas modernas e interativas, nem sempre lhe são asseguradas as condições materiais e institucionais para realizar esse trabalho. Refletir sobre essa tensão é fundamental para evitar análises simplistas que culpabilizam o professor por problemas que excedem sua atuação individual.

Este artigo organiza-se em quatro etapas. Na primeira, discute-se a relação entre tecnologias digitais e educação, ressaltando os deslocamentos curriculares provocados pela cultura digital. Na segunda, analisa-se o papel do docente diante das transformações tecnológicas e o sentido da mediação pedagógica nesse contexto. Na terceira, examinam-se os principais desafios para inserir tecnologias no

currículo escolar, com ênfase na formação docente, na infraestrutura e na cultura institucional. Na quarta etapa, apontam-se caminhos para uma integração curricular crítica e socialmente comprometida. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os resultados do estudo e reafirma-se a necessidade de reconhecer o professor como sujeito intelectual do currículo e não como mero operador de ferramentas.

TECNOLOGIAS DOGITAIS E EDUCAÇÃO; DESLOCAMENTOS NO CURRÍCULO E NA APRENDIZAGEM

Kenski (2012) chama atenção para o fato de que as tecnologias não são simples acessórios didáticos. Elas reconfiguram tempos, espaços, linguagens e relações com o saber. Essa observação é relevante porque desloca o debate do plano técnico para o plano pedagógico e cultural. Quando uma nova tecnologia chega à escola, não é apenas um recurso que se acrescenta ao ambiente; trata-se de um elemento que altera dinâmicas de comunicação, acesso ao conhecimento e organização da experiência escolar.

Com base nessa perspectiva, torna-se possível afirmar que o currículo precisa ser compreendido para além de uma lista de conteúdo. Em uma sociedade atravessada pela cultura digital, o currículo também passa a envolver modos de pesquisar, interpretar, produzir e circular informações. Isso não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas reconhecer que ele precisa ser ensinado em diálogo com novas linguagens e com práticas contemporâneas de leitura e escrita. Em outras palavras, a integração das tecnologias exige revisão curricular, e não simples adição de ferramentas a estruturas antigas.

Moran (2015) reforça esse entendimento ao afirmar que ensinar com tecnologias implica integrar espaços, tempos, metodologias e formas de interação. Em sua visão, o uso pedagógico dos recursos digitais pode ampliar a autoria, a personalização, a colaboração e a aprendizagem ativa. O ponto central, porém, é que tais potencialidades só se concretizam quando a tecnologia está vinculada a objetivos claros e a situações de aprendizagem cuidadosamente planejadas. Sem isso, a inovação se reduz à aparência.

Na prática, muitas escolas digitalizam o tradicional. O quadro é substituído pela projeção; o caderno, pela plataforma; a explicação expositiva, por longos slides. Embora haja mudança no suporte,

a lógica pedagógica permanece a mesma: o estudante continua ocupando o lugar de receptor, e a avaliação segue centrada na reprodução. Essa constatação é importante porque mostra que a questão decisiva não é a presença material da tecnologia, mas a reconfiguração da relação pedagógica.

Valente (2014) contribui para esse debate ao enfatizar que o uso educativo do computador e de outras tecnologias depende da construção do conhecimento. O autor se afasta de uma visão meramente instrumental e propõe compreender a tecnologia como mediação para pensar, testar hipóteses, resolver problemas e produzir significados. A relevância dessa abordagem está em recolocar a aprendizagem no centro da discussão. O foco não deve recair na fascinação pela novidade, mas nas formas pelas quais ela pode favorecer experiências cognitivas mais complexas e participativas.

Ao dialogar com esses autores, percebe-se que a presença das tecnologias digitais impõe deslocamentos curriculares importantes. O currículo deixa de ser apenas transmissão de saberes prontos e passa a exigir competências de análise, autoria, seleção crítica de informações, comunicação multimodal e trabalho colaborativo. Esse movimento, contudo, não ocorre automaticamente. Ele depende de escolhas pedagógicas, de investimento formativo e de uma concepção de educação que compreenda o estudante como sujeito ativo da aprendizagem.

Também é necessário reconhecer que a cultura digital transforma os modos de atenção, leitura e participação dos estudantes. A escola não pode ignorar esse fenômeno. Isso não significa adaptar-se de maneira acrítica a tudo o que a lógica digital produz, mas compreender que os processos de ensino e aprendizagem hoje se realizam em um ambiente marcado por conectividade, simultaneidade e circulação intensa de discursos. O desafio curricular, então, consiste em produzir mediações que permitam ao estudante ler esse mundo, agir nele e compreendê-lo criticamente.

Assim, a tecnologia não deve ser tratada como adorno do currículo, mas como componente de um novo cenário sociocultural que exige revisão das práticas de ensino. O problema central não é “usar ou não usar” tecnologias, mas decidir de que modo elas serão apropriadas pedagogicamente e com quais finalidades formativas

O PAPEL DO DOCENTE DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLOGICAS

A centralidade do professor no debate sobre tecnologia e currículo não decorre da ideia de que ele controla sozinho o processo educativo, mas do fato de que é sua mediação que transforma

recursos em experiências de aprendizagem. Em outras palavras, a tecnologia não ensina por si mesma. Quem cria sentidos pedagógicos, seleciona percursos, organiza tempos e interpreta necessidades da turma é o docente. Por isso, discutir a dificuldade de inserir tecnologias no currículo implica necessariamente discutir o trabalho docente em suas múltiplas dimensões.

Valente (2014) sustenta que o professor precisa deixar de ser mero transmissor para assumir o papel de mediador da construção do conhecimento. Essa afirmação é particularmente importante porque recoloca à docência como atividade intelectual, reflexiva e criadora. Se o estudante pode acessar informações em diferentes meios, o professor torna-se ainda mais necessário para ajudar a interpretar, hierarquizar, problematizar e contextualizar esse material. A mediação docente, nesse caso, não perde importância; ao contrário, torna-se mais exigente.

Essa mudança, porém, traz implicações profundas para a identidade profissional do professor. Muitos docentes foram formados em modelos pedagógicos marcados pela centralidade da exposição e pela organização linear do conhecimento. Ao serem convocados a trabalhar com metodologias mais interativas, multimodais e colaborativas, podem experimentar insegurança, desconforto e até sensação de inadequação. Não se trata de incapacidade individual, mas de um processo histórico de formação que nem sempre acompanhou as transformações tecnológicas e culturais mais recentes.

Moran (2015) afirma que a inovação pedagógica exige abertura, flexibilidade e disposição para aprender continuamente. O docente que trabalha com tecnologias precisa lidar com imprevisibilidades, rever estratégias, aceitar que o estudante também possui repertórios digitais e construir práticas menos centradas no controle absoluto da aula. Essa transição não é simples, porque mexe com concepções profundas de autoridade, planejamento, avaliação e gestão do tempo escolar.

Nesse ponto, torna-se importante destacar que o professor não deve ser reduzido a operador de plataformas ou executor de comandos tecnológicos. Quando políticas educacionais ou discursos institucionais centram-se apenas no treinamento técnico, empobrecem à docência e esvaziam sua dimensão crítica. O professor precisa, sim, conhecer ferramentas, mas sobretudo necessita compreender por que utilizá-las, em que contexto, com quais objetivos e quais implicações pedagógicas essa escolha produz. Sem essa reflexão, o uso da tecnologia tende a ser superficial ou mecanizado.

Há ainda um aspecto humano que não pode ser negligenciado. Em contextos marcados por precarização do trabalho, excesso de turmas, acúmulo de tarefas burocráticas e cobrança por resultados, o docente muitas vezes vivencia a exigência tecnológica como mais uma pressão. Em vez de representar possibilidade de criação, a inovação aparece como obrigação adicional. Esse dado é fundamental para compreender por que determinados professores demonstram resistência ou cansaço diante do discurso tecnológico. Muitas vezes, o problema não é a tecnologia em si, mas a forma como sua incorporação é demandada.

Ao mesmo tempo, à docência contemporânea oferece possibilidades ricas de reinvenção. Quando o professor se reconhece como sujeito que aprende, experimenta, erra, revê e reconstrói a prática, a tecnologia pode tornar-se aliada importante. Ela permite ampliar repertórios, diversificar estratégias, favorecer autoria estudantil, promover projetos colaborativos e produzir maior diálogo entre escola e vida social. O ponto decisivo é que isso só ocorre quando o professor é visto como intelectual do currículo, e não como simples executor de prescrições externas.

Portanto, o papel do docente diante das transformações tecnológicas não se resume à adaptação técnica. Trata-se de uma redefinição mais ampla de seu lugar pedagógico, de sua relação com o conhecimento e de sua participação na construção curricular. Nessa redefinição, a mediação docente permanece central, pois é ela que pode transformar a tecnologia em experiência formativa dotada de sentido, criticidade e intencionalidade educativa.

DESAFIOS NE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Se a integração das tecnologias ao currículo depende de escolhas pedagógicas e mediação docente, torna-se indispensável examinar os obstáculos que dificultam esse processo. Tais obstáculos não se resumem ao acesso a equipamentos. Eles se distribuem entre formação insuficiente, condições materiais precárias, organização escolar rígida, cultura institucional resistente e ausência de políticas articuladas de valorização docente. Pensar esses desafios de forma abrangente é essencial para evitar análises simplistas.

Um dos problemas mais recorrentes diz respeito à formação dos professores. Kenski (2012) adverte que a inserção das tecnologias exige mudanças profundas na formação docente, pois a educação digital não pode ser tratada como apêndice eventual do trabalho pedagógico. No entanto, muitos cursos de formação inicial ainda abordam o tema de modo superficial, quando abordam. Em consequência, o professor ingressa na profissão sem repertório suficiente para pensar criticamente o uso curricular das tecnologias.

Além disso, a formação continuada muitas vezes assume caráter excessivamente técnico e pontual. Aprende-se a utilizar um aplicativo, preencher um ambiente virtual ou montar uma apresentação, mas pouco se discute sobre porque, para que e em quais condições essa ferramenta deve ser mobilizada. A consequência é previsível: o professor adquire alguma habilidade operacional, porém continua sem segurança para reconfigurar sua prática.

Segurança pedagógica não é sinônimo de domínio absoluto da tecnologia. Trata-se, antes, da capacidade de tomar decisões coerentes com objetivos de aprendizagem, contexto da turma e organização curricular. Um professor pode não conhecer todas as funcionalidades de uma ferramenta e, ainda assim, utilizá-la de modo muito mais significativo do que outro que a domina tecnicamente, mas não consegue articulá-la a uma proposta formativa. Essa distinção é central e ajuda a explicar por que a formação precisa ultrapassar o treinamento instrumental.

Outro desafio incontornável refere-se às condições materiais das escolas. Em muitos contextos, sobretudo na rede pública, a integração das tecnologias esbarra em problemas de internet instável, número insuficiente de equipamentos, manutenção precária e ausência de suporte técnico. Tais limitações, longe de serem detalhes operacionais, interferem diretamente na viabilidade das propostas pedagógicas. O professor planeja uma atividade mediada por tecnologia e, muitas vezes, vê-se obrigado a improvisar porque o recurso simplesmente não funciona.

Há, também, a questão do tempo. Integrar tecnologias ao currículo demanda estudo, seleção de materiais, adaptação de atividades, planejamento coletivo e avaliação posterior. Quando o docente trabalha sob forte pressão burocrática e com carga horária extenuante, a inovação tende a se tornar mais difícil. Nesse sentido, a discussão sobre tecnologia precisa ser articulada à valorização do trabalho

docente. Não se trata apenas de oferecer equipamentos, mas de garantir condições objetivas para que o professor possa planejar e refletir sobre o uso deles.

Essa análise é particularmente importante porque rompe com o discurso meritocrático segundo o qual bastaria esforço individual para inovar. Mesmo os professores mais comprometidos encontram limites quando faltam internet, suporte, equipamentos e tempo institucional de planejamento. Ignorar esse aspecto equivale a transformar um problema estrutural em falha pessoal do docente.

CAMINHOS PARA UMA INTEGRAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA

Se os desafios são múltiplos, os caminhos para enfrentá-los também precisam ser amplos. O primeiro deles consiste em reconhecer que inserir tecnologias no currículo não é tarefa acessória, mas parte do projeto pedagógico da escola. Isso significa que a discussão sobre recursos digitais deve estar articulada aos objetivos formativos, à concepção de conhecimento, às práticas avaliativas e à organização do trabalho docente. Sem essa integração, a tecnologia permanece periférica.

Um segundo caminho é investir em formação continuada situada, isto é, vinculada aos problemas reais das escolas e construída com participação dos professores. Formações genéricas e descontextualizadas tendem a ter pouco impacto. Em contrapartida, processos formativos baseados em análise de práticas, experimentação acompanhada e reflexão coletiva favorecem maior apropriação pedagógica dos recursos digitais. O professor aprende melhor quando pode relacionar teoria, prática e contexto.

Também é necessário fortalecer o planejamento coletivo. Projetos interdisciplinares, sequências integradas e avaliação processual tornam-se mais viáveis quando a escola cria tempos institucionais de estudo e colaboração. A integração curricular das tecnologias ganha consistência quando deixa de depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor e passa a ser assumida como compromisso do coletivo escolar.

Outro aspecto importante é compreender a tecnologia como linguagem e como objeto de reflexão crítica. Não basta usar ferramentas; é preciso discutir com os estudantes seus efeitos sociais, éticos e políticos. Questões como desinformação, privacidade, algoritmos, cultura da exposição e desigualdades

de acesso precisam entrar no currículo. Desse modo, a escola não apenas utiliza tecnologia para ensinar, mas ensina também a compreender a própria tecnologia.

Por fim, uma integração curricular crítica requer valorização da docência. Nenhuma política de inovação se sustenta sem professores reconhecidos, ouvidos e apoiados. Isso implica melhores condições de trabalho, acesso à formação, suporte técnico e participação efetiva nas decisões pedagógicas. Em síntese, a tecnologia contribui para a educação quando fortalece — e não substitui — a dimensão humana, intelectual e ética do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo demonstrou que a dificuldade do docente em inserir as novas tecnologias no currículo escolar não decorre de uma causa isolada. Trata-se de um fenômeno complexo, resultante da articulação entre formação insuficiente, precariedade material, cultura escolar rígida, pressões mercadológicas e permanência de concepções pedagógicas transmissivas. Essa constatação impede leituras simplificadoras e reafirma a necessidade de compreender o problema em sua totalidade.

Os autores mobilizados neste estudo convergem ao mostrar que a tecnologia só adquire valor educacional quando vinculada à mediação pedagógica e à construção do conhecimento. Isso significa que a integração curricular significativa depende menos do fascínio pelos dispositivos e mais da elaboração de projetos educativos consistentes, capazes de articular criticidade, autoria, participação e intencionalidade didática. Nessa perspectiva, o professor não aparece como obstáculo à inovação, mas como condição de sua realização efetiva.

Também ficou evidente que a escola não pode tratar a cultura digital nem como ameaça absoluta nem como solução mágica. Entre a rejeição e a adesão acrítica, há um caminho pedagógico de apropriação consciente, no qual a tecnologia é pensada como linguagem, recurso de aprendizagem e objeto de análise social. Esse caminho exige revisão curricular, políticas de formação, infraestrutura adequada e compromisso institucional com práticas mais colaborativas, investigativas e contextualizadas.

Conclui-se, portanto, que inserir tecnologias no currículo escolar requer reconstruir sentidos pedagógicos. Em vez de digitalizar o tradicional, a escola precisa produzir experiências formativas que façam da tecnologia um meio para ampliar o pensamento, a participação e a leitura crítica do mundo. Somente assim será possível avançar em direção a uma educação que dialogue com seu tempo sem renunciar à sua responsabilidade intelectual, ética e social.

REFERÊNCIAS

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

Moran, J. M. (2015). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.

Valente, J. A. (2014). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.



ENTRE SABORES E DESCOBERTAS: A ALIMENTAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

BETWEEN FLAVORS AND DISCOVERIES: FOOD AS AN EDUCATIONAL EXPERIENCE

ANA PAULA DA SILVA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela UNIB- Universidade Ibirapuera (2003), Especialista em Educação Nutricional - FACONNECT (2026), Professora de Educação Infantil na EMEI Orlando Villas Boas e CEI Vereador José Molina Júnior

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse contexto, a criança é compreendida como sujeito de direitos, que aprende e se desenvolve por meio das interações, das brincadeiras e das experiências cotidianas vivenciadas nos espaços educativos. Desde a mais tenra infância, as crianças participam de múltiplas experiências sociais que envolvem cuidado, respeito, cooperação e construção de vínculos. Tais vivências se concretizam também nos momentos da alimentação escolar, que ultrapassam a dimensão biológica e assumem caráter pedagógico. Alimentar, na Educação Infantil, é simultaneamente cuidar e educar: é promover autonomia, socialização, hábitos saudáveis e consciência coletiva. As orientações alimentares e nutricionais da Prefeitura de São Paulo reforçam que a alimentação escolar deve ser adequada, equilibrada e alinhada às diretrizes de promoção da saúde, valorizando alimentos in natura ou minimamente processados, respeitando a faixa etária das crianças e incentivando práticas alimentares saudáveis desde os primeiros anos de vida. Esses documentos destacam ainda a importância da educação alimentar e nutricional como prática contínua, integrada ao currículo, considerando aspectos culturais, sociais e afetivos relacionados ao ato de se alimentar. Diversas ações são elaboradas e recomendadas por órgãos estaduais e municipais com o objetivo de incentivar uma alimentação saudável para bebês e crianças pequenas. Essas iniciativas envolvem

planejamento de cardápios balanceados, formação de educadores, diálogo com as famílias, incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras, além da promoção de hábitos sustentáveis, como o combate ao desperdício e a valorização da agricultura familiar. A alimentação, portanto, suscita reflexões que vão além da dimensão nutricional. Envolve práticas sociais e culturais, experiências afetivas e emocionais, bem como questões relacionadas à sustentabilidade e à ecologia humana. Nesse sentido, as ações educativas precisam ser intencionalmente planejadas, articulando cuidado, saúde e aprendizagem, de modo a contribuir para a formação integral da criança. Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar ações desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, com base em documentos oficiais da Prefeitura de São Paulo e em autores que discutem a temática da educação alimentar e nutricional na infância, evidenciando a importância de integrar políticas públicas, práticas pedagógicas e promoção da saúde no cotidiano escolar.
Palavras-chave: Alimentação; Escola; Saúde.

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, aims at the integral development of children in their physical, emotional, intellectual, and social aspects, as established by the National Education Guidelines and Bases Law No. 9.394/96. In this context, the child is understood as a subject of rights, who learns and develops through interactions, play, and daily experiences lived in educational spaces. From the earliest childhood, children participate in multiple social experiences that involve care, respect, cooperation, and the building of bonds. These experiences are also realized during school mealtimes, which go beyond the biological dimension and take on a pedagogical character. Feeding, in Early Childhood Education, is simultaneously caring and educating: it is promoting autonomy, socialization, healthy habits, and collective awareness. The dietary and nutritional guidelines of the São Paulo City Hall reinforce that school meals should be adequate, balanced, and aligned with health promotion guidelines, valuing unprocessed or minimally processed foods, respecting the age range of children, and encouraging healthy eating practices from the earliest years of life. These documents also highlight the importance of food and nutrition education as a continuous practice, integrated into the curriculum, considering cultural, social, and emotional aspects related to the act of eating. Various actions are developed and recommended by state and municipal bodies with the aim of encouraging healthy eating for babies and young children. These initiatives involve planning balanced menus, training educators, dialogue with families, encouraging the consumption of fruits, vegetables, and greens, as well as promoting sustainable habits, such as combating waste and valuing family farming. Food, therefore, raises reflections that go beyond the nutritional dimension. It involves social and cultural practices, affective and emotional experiences, as well as issues related to sustainability and human ecology. In this sense, educational actions need to be intentionally planned, articulating care, health, and learning, in order to contribute to the integral development of the child. This article aims to present and analyze actions developed within the scope of Early Childhood Education, based on official documents from the City of São Paulo and authors who discuss the theme of food and nutritional education in childhood, highlighting the importance of integrating public policies, pedagogical practices, and health promotion in daily school life.

Keywords: Food; School; Health.

INTRODUÇÃO

A promoção de uma alimentação saudável na Educação Infantil exige um olhar sensível e intencional para as múltiplas dimensões que envolvem o ato de alimentar. Para além do atendimento às recomendações de cuidado, trata-se de compreender a alimentação como prática educativa, social e cultural. Nessa perspectiva, a substituição de utensílios plásticos por materiais como vidro e inox nas unidades escolares públicas constituiu-se como uma ação pedagógica e sanitária relevante, acompanhada de momentos formativos e orientações às equipes escolares. A iniciativa foi implementada inicialmente em dez Unidades Escolares com características distintas e, posteriormente, ampliada para outras instituições que ofertam Educação Infantil, consolidando-se como política de qualificação dos espaços de alimentação.

A efetivação dessa proposta demandou a articulação entre diferentes setores da gestão pública, especialmente entre as áreas responsáveis pela Educação Infantil e pela Alimentação Escolar da Prefeitura de São Paulo. Essa parceria possibilitou a construção coletiva de conhecimentos que integram Educação, Nutrição, Agronomia e Ecologia, fortalecendo práticas interdisciplinares. Destacam-se, nesse processo, os relatos de experiências das Unidades Escolares públicas e instituições parceiras, evidenciando tanto o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras quanto as ações técnicas e formativas conduzidas pelas nutricionistas da rede.

O Currículo da cidade para Educação Infantil orienta que as práticas educativas estejam fundamentadas na indissociabilidade entre cuidar e educar, brincar e interagir. No que se refere à alimentação, o documento reforça que os momentos de refeição integram a rotina pedagógica e devem ser organizados como experiências de aprendizagem, nas quais bebês e crianças bem pequenas e pequenas possam desenvolver autonomia, construir hábitos alimentares saudáveis e ampliar seus repertórios culturais. A alimentação escolar, nesse sentido, relaciona-se aos princípios éticos, políticos e estéticos que estruturam o currículo, bem como aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se promovendo experiências significativas que ultrapassam os limites do espaço escolar.

As orientações pedagógicas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) da Prefeitura de São Paulo constituem um documento de grande relevância para a Educação Infantil, pois fundamentam teoricamente e metodologicamente as práticas relacionadas à alimentação no cotidiano escolar. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, o documento orienta que a alimentação seja compreendida como momento educativo, integrado ao currículo e às experiências diárias. Na Educação Infantil, essa perspectiva é especialmente significativa, pois contribui para a formação de hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida, articulando cuidado e educação de maneira indissociável. Além disso, a EAN oferece subsídios para o planejamento pedagógico, para a

formação dos profissionais e para o fortalecimento do diálogo com as famílias, promovendo ações que envolvem saúde, cultura alimentar, sustentabilidade e autonomia.

O DIREITO A UMA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

O Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAA) constitui um direito fundamental, básico e inalienável. Conforme destaca Leão (2013), esse direito assegura a todas as pessoas o acesso regular, permanente e socialmente justo a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade suficientes, respeitando as dimensões biológicas, culturais e social, o ciclo de vida e as necessidades alimentares específicas. Trata-se de uma condição essencial para a garantia da vida e da dignidade humana.

A alimentação saudável também é reconhecida como princípio na Declaração dos Direitos da Criança e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece ser dever da família, da sociedade e do poder público assegurar às crianças e aos adolescentes direitos fundamentais, entre eles a vida, a saúde, a alimentação e a educação. Tais documentos reforçam que crescer com saúde é um direito que deve ser efetivado por meio de políticas públicas e práticas institucionais comprometidas com o desenvolvimento integral.

No contexto da Unidade Educacional, o momento das refeições configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem. Ao manusear utensílios, explorar cores, aromas, texturas e sabores, e reconhecer sinais de fome e saciedade, as crianças ampliam sua compreensão sobre o próprio corpo e sobre a função vital dos alimentos. A alimentação, nesse sentido, assume dimensão biológica e social e cultural, favorecendo interações, construção de autonomia e formação de hábitos saudáveis.

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) consolida-se como um campo de conhecimento que vai além da simples satisfação das necessidades fisiológicas. Ela promove reflexões sobre práticas alimentares, segurança alimentar e nutricional, sustentabilidade e ecologia humana, reconhecendo a diversidade cultural presente nas diferentes formas de se alimentar. Assim, contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes em relação às escolhas alimentares.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirmam que a Educação Infantil possui especificidades próprias, voltadas às necessidades e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Nesse contexto, o currículo organiza o trabalho pedagógico por meio de campos de experiências, não se estruturando em disciplinas ou conteúdos fragmentados, mas reconhecendo que bebês e crianças aprendem a partir da atividade, da interação e das experiências vividas.

A Instrução Normativa para a Alimentação na Educação Infantil (São Paulo, 2021) reforça essa concepção ao destacar experiências que orientam o desenvolvimento infantil: para os bebês, a comunicação emocional direta com o adulto; para as crianças bem pequenas, a atividade objetal manipulatória; e, para as crianças pequenas, experiências que envolvem a ampliação das interações e explorações. A alimentação, como eixo estruturante da rotina nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e

nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), atravessa essas vivências cotidianas na cidade de São Paulo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALIMENTAÇÃO

Segundo Ramos, Stein (2000),

> Os estudos sobre hábitos alimentares na infância enfatizam que o comportamento da criança são influenciadas em primeiro lugar, pela família e, secundariamente, por outras interações. As estratégias utilizadas na hora da refeição são cruciais para ensinar a criança a realizar escolhas alimentares e sobre quantidades de consumo (RAMOS; STEIN, 2000 p. 22).

As inquietações dos responsáveis podem ser abordadas a partir do reconhecimento de possíveis inseguranças que tenham em relação à alimentação escolar, tais como: desconhecimento das etapas de transição da mamadeira para o copo e do alimento pastoso para o sólido; o desconhecimento dos alimentos oferecidos na unidade; preocupação quanto à forma que será oferecido o alimento, seja por imposição ou pela falta de incentivo; se terá atenção individualizada na hora de se alimentar; discordância sobre os alimentos oferecidos na unidade pelo fato de não fazerem parte do hábito alimentar familiar, como por exemplo, consumo de leite de vaca, carnes, verduras e legumes, ou pelo fato da família já oferecer em casa.

É importante que os gestores da unidade insiram momentos de integração entre os diferentes membros da equipe em ações de formações, reuniões pedagógicas e projetos da UE, valorizando a participação de todos, respeitando suas opiniões e partilhando saberes entre a comunidade educativa. Porém, para que essa participação seja efetiva e consciente, é necessário que todos participem dos momentos formativos e que seja uma ação consolidada no PPP.

Não se pode perder de vista a importância de investir na formação in loco, continuada, de gestores, professores, auxiliares educacionais, cozinheira(o), auxiliares de cozinha e limpeza, afim de qualificar e humanizar o momento de alimentação por meio da observação, planejamento e reflexão sobre boas práticas. Assim, as educadoras precisam ser protagonistas nesse processo tanto quanto se deseja que os bebês e as crianças sejam protagonistas da ação educativa.

Ressalta-se o potencial da cozinheira na formação de hábitos alimentares saudáveis das crianças, sendo importante integrá-la nos momentos de formação para alinhamento das práticas pedagógicas. Tanto às unidades da rede parceira quanto às unidades atendidas por empresa terceirizada , que ainda não fazem a formação, precisam investir nessa integração de equipes.

A premissa é de que a formação é para todos, deve ser garantida pela equipe gestora e, portanto, não cabe no dia de reunião pedagógica, por exemplo, ser o dia da faxina ou da cozinheira(o) fazer um almoço especial.

As mediações dos adultos que apoiam as crianças nos momentos de alimentação precisam ser pauta de formação. As atitudes e falas recorrentes no cotidiano educacional devem ser trabalhadas de forma a modificar aquelas que não são desejáveis.

Portanto, abordar a questão da alimentação para a família esclarece sobre como a unidade se organiza para esses momentos, a rotina alimentar do dia, apresentação do cardápio, aleitamento materno, alimentação saudável, obesidade infantil, estratégias no atendimento às crianças com dificuldade de se alimentar na unidade, consumo excessivo de alimentos ultraprocessados (salgadinhos, biscoitos, refrigerantes etc.), ampliando e fortalecendo as relações entre famílias e UEs.

Os temas acima podem ser abordados em vários momentos, seja no momento da matrícula, em reunião com os responsáveis, anotações na agenda, reuniões individuais, encontros formativos, conversa com a(o) nutricionista em eventos da unidade.

Essa investigação deve ser ampliada aos períodos sazonais de cultivo dos alimentos consumidos, estabelecendo relações entre os alimentos e as estações do ano, bem como o clima mais evidenciado no período investigado. É importante refletir se, ao elaborar projetos que contemplem diversas culturas, oportuniza-se que os bebês e as crianças se reconheçam e reconheçam o outro, no seu percurso investigativo de expressão oral, corporal e artística; na aprendizagem dos processos de fala e escuta, para que compartilhem suas experiências e vivências sociais e culturais. Cabe destacar as vivências dos bebês e das crianças nos seus contextos sociais e culturais quanto às manifestações relacionadas às festividades que evidenciem os processos de produção de alimentos de cada comunidade, aos seus hábitos alimentares incluindo as relações afetivas contidas nas escolhas alimentares e práticas sociais.

É importante ressaltar que o trabalho educativo com a alimentação é uma prática social prevista no Currículo da Educação Infantil (2019), então não pode ser realizada de qualquer jeito, apressadamente. Assim, como as demais vivências no cotidiano da escola das infâncias, é preciso planejar os tempos e os espaços. É primordial que nessa organização em todas as demais, se leve em conta o tempo dos bebês e das crianças e não dos adultos.

As refeições não devem ser servidas no horário mais conveniente para que a equipe da cozinha lave os utensílios, organize o ambiente e fique livre de seus afazeres mais cedo, desconsiderando as necessidades dos bebês e das crianças.

Além da organização do horário em que serão servidas as refeições é conveniente lembrar que cada bebê e cada criança tem seu ritmo próprio, alguns se alimentam mais rapidamente, outros precisam de um tempo maior, cabendo à professora ou professor respeitar as especificidades e necessidades dos bebês e das crianças, lançando mão de alternativas que as contemplem. Como citado anteriormente, de acordo com os pressupostos teóricos do Currículo, o protagonismo na escola das infâncias é sempre triplo: dos bebês e crianças, da professora ou professor e da cultura.

O projeto de alimentação na Educação Infantil, portanto, propõe possibilitar a participação dos bebês e das crianças para desenvolver a autonomia, a autorregulação e o desenvolvimento volitivo.

Nesse aspecto, é importante que docentes e demais profissionais que acompanham os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas durante as refeições, apresentem essa prática social cotidianamente. Aproveitar o momento das refeições para conversar, estreitar laços, celebrar, tomar consciência sobre aromas, sabores e cores. Mas, curiosamente, na escola das infâncias, muitas vezes,

a refeição é apresentada, apenas, como necessária para a sobrevivência, assim, é exigido silêncio, em vez de orientar que se fale baixinho.

O ambiente da refeição deve ser alegre, mas sem causar desconforto auditivo e, com os bebês, sobretudo, é importante conversar com eles e não fazer desse momento uma produção em série, colocando uma colher atrás da outra na boca do bebê, mecanicamente.

Acerca da autonomia, é fundamental incentivar o auto servimento por parte das crianças. Foi citado anteriormente, que o currículo das infâncias entende os bebês e as crianças como seres capazes, não cabendo duvidar de sua capacidade de manusear prato de vidro, talheres de aço e, quando orientadas, as crianças prestam mais atenção nas ações de segurar os utensílios e no deslocamento no refeitório para evitar acidentes. Cabe ressaltar que as crianças devem ser orientadas a como proceder, caso algo se quebre.

Com relação aos bebês, é possível ajudá-los no auto servimento, como por exemplo, incentivando-os a segurar a mamadeira, o copo, e posteriormente, os instrumentos da cultura para o ato de se alimentar, bem como, no servimento de frutas e legumes, eles devem ser incentivados a manuseá-los e orientados a descascá-los para experimentá-los.

O MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO É APRENDIZAGEM

É essencial garantir que bebês e crianças tenham oportunidades de explorar os alimentos com todos os sentidos, percebendo cores, cheiros, sabores e diferentes texturas , pois essas vivências favorecem a ampliação do repertório alimentar e contribuem para a construção de hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida. Entretanto, a educação alimentar não se limita aos momentos formais das refeições. Ela deve estar presente em diferentes situações do cotidiano da Educação Infantil, integrando-se às experiências pedagógicas de maneira intencional e significativa.

Nesse sentido, as brincadeiras, as atividades de exploração e as experiências com objetos constituem caminhos potentes para a aprendizagem sobre alimentação. Ao brincar de faz-de-conta com alimentos, organizar “mercados” ou “cozinhas” simbólicas, participar do plantio em hortas, manipular utensílios ou observar o preparo das refeições, as crianças constroem conhecimentos sobre origem, preparo e função dos alimentos, além de desenvolverem linguagem, coordenação motora, imaginação e habilidades sociais. Para os bebês, a exploração sensorial mediada pelo adulto tocar, cheirar, observar fortalece vínculos e amplia descobertas; para as crianças bem pequenas e pequenas, a atividade objetal manipulatória e o brincar simbólico tornam-se centrais no processo de aprendizagem.

Os bebês e as crianças devem brincar com utensílios utilizados na nossa cultura para a alimentação como: xícaras, copos, talheres, panelas, potes em geral, dentre outros devidamente higienizados, aprendendo como são utilizados. Pode-se, também, organizar brincadeiras de modelagem de alimentos, frutas, verduras, entre outros, com massas de modelar caseira ou industrializada, areia do parquinho, ou argila.

Além disso, os bebês e as crianças podem ser provocados a pensar sobre alimentação nas atividades de desenho, modelagem, criação, dramatização, dentre outras. A literatura infantil,

também, é um recurso indispensável para aproximar os bebês e as crianças do universo das boas práticas alimentares podendo ser utilizada para diversos fins como divertir, refletir e aprender

É imprescindível incentivar os bebês e as crianças a comer frutas, legumes e verduras, mas também, é fundamental estabelecer uma parceria sólida com as famílias, pois ainda, é comum que as crianças levem doces, salgadinhos e refrigerantes para o lanche, na escola das infâncias, portanto é necessário que as famílias se tornem parceiras nas ações educativas que promovam bons hábitos alimentares.

Deve-se pensar na alimentação de modo sustentável, que significa levar em conta a maneira como os alimentos foram cultivados e o impacto ambiental dessa produção. Dessa maneira, a alimentação é um assunto que envolve questões sociais, ambientais, de sustentabilidade, formação de bons hábitos e de apropriação da cultura humana, portanto, a alimentação é uma questão de educação.

Dessa maneira, a escola das infâncias deve propor ações educativas que envolvam os produtos da cesta verde e, considerando a opinião das crianças a respeito dos produtos que receberam, elaborar situações pedagógicas que contemplem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos cinco Campos de Experiências, como por exemplo, conversar com as crianças a respeito desses produtos

Cabe lembrar ainda, que os eixos integradores do Currículo da Educação Infantil são educar e cuidar, brincar e interagir, e seus pressupostos teóricos não separam corpo e mente, afeto e intelecto, sujeito e meio, portanto, não separam educar de cuidar. Por vezes, no campo educativo, quando se reflete acerca da educação, privilegia-se o aspecto cognitivo e quando se pensa acerca do cuidado, foca-se no corpo: alimentação, higiene, repouso. Porém, na Educação Infantil não é possível fazer essa separação, pois todas as ações são educativas e, ao mesmo tempo, de cuidado.

Ao ajudarmos os bebês e as crianças nas atividades cotidianas, como: banho, higiene pessoal, repouso, alimentação, possibilitamos a eles a apropriação de práticas sociais e culturais, ampliando suas experiências educativas. Assim, todas as práticas realizadas na Educação Infantil devem educar e cuidar, pois essa etapa da Educação Básica tem como objetivo a apropriação da cultura por parte dos bebês e das crianças e seu desenvolvimento multidimensional.

A alimentação é, portanto, uma ação educativa e de cuidado, assim como o repouso, a higiene, os projetos, os experimentos, os passeios, as brincadeiras e todas as relações entre adultos e bebês, adultos e crianças, crianças entre elas, com os elementos da cultura.

As atividades educativas relacionadas à alimentação devem possibilitar a investigação dos hábitos alimentares das culturas nas quais estamos inseridos, abordando elementos como as origens dos alimentos (campo/ urbano); as formas de apresentação (in natura, orgânicos, PANC, processados, ultraprocessados, dentre outros); os modos de preparo dos alimentos (crus, cozidos, fritos, assados), as propriedades dos alimentos (doces, ácidos, salgados, pastosos, líquidos, sólidos, dentre outros); os instrumentos culturais utilizados na alimentação, (talheres, hashi, as próprias mãos, dentre outros); os mobiliários (mesas, cadeiras, bancos, almofadas, esteiras, tapetes, dentre outros).

Essa investigação deve ser ampliada aos períodos sazonais de cultivo dos alimentos consumidos, estabelecendo relações entre os alimentos e as estações do ano, bem como o clima mais evidenciado no período investigado.

É importante refletir se, ao elaborar projetos que contemplem diversas culturas, oportuniza--se que os bebês e as crianças se reconheçam e reconheçam o outro, no seu percurso investigativo de expressão oral, corporal e artística; na aprendizagem dos processos de fala e escuta, para que compartilhem suas experiências e vivências sociais e culturais. Cabe destacar as vivências dos bebês e das crianças nos seus contextos sociais e culturais quanto às manifestações relacionadas às festividades que evidenciem os processos de produção de alimentos de cada comunidade, aos seus hábitos alimentares incluindo as relações afetivas contidas nas escolhas alimentares e práticas sociais.

Os pressupostos teóricos da Orientação Normativa (2019) ,a alimentação humana é diferente da alimentação dos outros animais, pois estes comem para saciar uma necessidade biológica, enquanto os humanos alimentam-se, também, como prática social. Desse modo, a alimentação constitui-se como elemento da identidade familiar, social e cultural. A alimentação humana difere a depender do local em que se vive, portanto, essa diversidade perpassa modos de plantar, colher, escolher, preparar e ingerir, pois, nas culturas o ato social de se alimentar pode configurar-se como momentos de partilha, de encontros, celebrações e eventos importantes.

É importante ressaltar que o trabalho educativo com a alimentação é uma prática social prevista no Currículo da Educação Infantil (2019), então não pode ser realizada de qualquer jeito, apressadamente. Assim, como as demais vivências no cotidiano da escola das infâncias, é preciso planejar os tempos e os espaços. É primordial que nessa organização em todas as demais, se leve em conta o tempo dos bebês e das crianças e não dos adultos.

As refeições não devem ser servidas no horário mais conveniente para que a equipe da cozinha lave os utensílios, organize o ambiente e fique livre de seus afazeres mais cedo, desconsiderando as necessidades dos bebês e das crianças.

Além da organização do horário em que serão servidas as refeições é conveniente lembrar que cada bebê e cada criança tem seu ritmo próprio, alguns se alimentam mais rapidamente, outros precisam de um tempo maior, cabendo à professora ou professor respeitar as especificidades e necessidades dos bebês e das crianças, lançando mão de alternativas que as contemplem.

Para tal, convém ainda envolver os bebês e as crianças no processo alimentar, propondo atividades como: o plantio, os cuidados e a colheita dos alimentos cultivados em horta escolar; a realização de projetos para que os bebês e as crianças conheçam a importância da boa alimentação para o crescimento e o desenvolvimento saudáveis; o reconhecimento sobre a importância de variar a composição do prato e refletir sobre o reaproveitamento e desperdício dos alimentos

Nesse aspecto, é importante que docentes e demais profissionais que acompanham os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças durante as refeições, apresentem essa prática social cotidianamente. Aproveitar o momento das refeições para conversar, estreitar laços, celebrar, tomar

consciência sobre aromas, sabores e cores. Mas, curiosamente, na escola das infâncias, muitas vezes, a refeição é apresentada, apenas, como necessária para a sobrevivência, assim, é exigido silêncio, em vez de orientar que se fale baixinho.

O ambiente da refeição deve acolher, mas sem causar desconforto auditivo e, com os bebês, sobretudo, é importante conversar com eles e não fazer desse momento uma produção em série, colocando uma colher atrás da outra na boca do bebê, mecanicamente.

Acerca da autonomia, é fundamental incentivar o auto servimento por parte das crianças. Foi citado anteriormente, que o currículo das infâncias entende os bebês e as crianças como seres capazes, não cabendo duvidar de sua capacidade de manusear prato de vidro, talheres de aço e, quando orientadas, as crianças prestam mais atenção nas ações de segurar os utensílios e no deslocamento no refeitório para evitar acidentes.

Ressalta-se que as crianças devem ser orientadas a como proceder, caso algo se quebre. As crianças aprendem, nas práticas sociais educativas, a se autorregular, a compreender o quanto de alimento (porcionamento) é necessário para saciar suas necessidades e devem ser incentivadas a experimentar novos sabores, bem como a reaproveitar as sobras, de acordo com projetos desenvolvidos pela instituição educativa das infâncias que poderão abordar, inclusive, investigações acerca de plantas alimentícias não convencionais (PANC). Deve-se observar, também, a importância de orientar as crianças acerca da destinação de cada tipo de resíduo, inclusive os dos produtos alimentares, considerando suas especificidades de separação e rotina da coleta seletiva local.

É fundamental que os bebês e as crianças experimentem sabores, cores, texturas e aromas dos alimentos, mas a educação alimentar vai além dessas experiências práticas nos horários de refeição. É recomendável que, também, nas brincadeiras, se experimente e se aprenda sobre a importância da alimentação, afinal, as atividades, objetal, manipulatória e de brincadeira são as que guiam o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Os bebês e as crianças devem brincar com utensílios utilizados na nossa cultura para a alimentação como: xícaras, copos, talheres, panelas, potes em geral, dentre outros devidamente higienizados, aprendendo como são utilizados. Também, podem brincar com frutas e legumes de brinquedo aprendendo sobre seus nomes, suas cores, seus tamanhos, formatos, peso e, ocasionalmente, inferir hipóteses acerca de seus sabores. Pode-se, também, organizar brincadeiras de modelagem de alimentos, frutas, verduras, entre outros, com massas de modelar caseira ou industrializada, areia do parquinho, ou argila.

É imprescindível incentivar os bebês e as crianças a comer frutas, legumes e verduras, mas também, é fundamental estabelecer uma parceria sólida com as famílias, pois ainda, é comum que as crianças levem doces, salgadinhos e refrigerantes para o lanche, na escola das infâncias, portanto é necessário que as famílias se tornem parceiras nas ações educativas que promovam bons hábitos alimentares.

Deve-se pensar na alimentação de modo sustentável, que significa levar em conta a maneira como os alimentos foram cultivados e o impacto ambiental dessa produção. Dessa maneira, a

alimentação é um assunto que envolve questões sociais, ambientais, de sustentabilidade, formação de bons hábitos e de apropriação da cultura humana, portanto, a alimentação é uma questão de educação .Após a realização das experiências, as professoras e os professores podem elaborar, junto com as crianças , registros visuais significativos sobre as vivências desenvolvidas. Nessa faixa etária, os gráficos podem ser construídos de forma lúdica e concreta, utilizando imagens, cores, colagens, objetos ou fotos, possibilitando que os bebês e as crianças pequenas expressem suas preferências alimentares e acompanhem processos como o plantio de sementes, o reaproveitamento de sobras para compostagem, a preparação de líquidos naturais repelentes de pragas e a produção de fertilizantes naturais.

Para as crianças bem pequenas (0 a 2 anos), os registros podem ocorrer por meio da observação, manipulação de materiais, exploração sensorial e mediação constante do adulto. Já com as crianças de 3 a 4 anos, é possível ampliar a participação, incentivando escolhas, comparações simples e pequenas contagens com apoio visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu-se nesta pesquisa a importância de movimento conciso sobre alimentação, como a importância da alimentação na Educação Infantil. Mostra-se algumas formas de trabalho para incentivar bebês e crianças que em alguns momentos têm resistência e seletividade. Após a realização das experiências, as professoras e os professores podem elaborar, com as crianças, gráficos demonstrativos de suas preferências as experiências e como elaborar atividades: de plantio de sementes; de reaproveitamento das sobras em compostagens; de elaboração de líquidos repelentes de pragas e de fertilizantes naturais.

Por fim, ressalta-se a importância da manutenção do vínculo entre a instituição educativa das infâncias, famílias/bebês/crianças, devendo ser mantido em todas as ações educativas propostas, seja no ambiente presencial ou durante o atendimento educacional , enfatiza-se que a professora, o professor e toda equipe pedagógica pode integrar tais aprendizagens ao PPP e ao planejamento pedagógico, compreendendo as crianças em sua integralidade, problematizando a rotina das práticas alimentares, promovendo novos comportamentos e a experimentação de alimentos que são servidos na merenda escolar, ou em seu lar, podendo participar da compra dos alimentos, da sua escolha, do seu plantio, refletindo sobre sua origem, sobre o cuidado com o meio ambiente, participando do preparo dos alimentos e do cuidado em relação ao desperdício dos alimentos, aproveitamento, e também, destinação correta do lixo produzido.

Esses documentos entendem que a Educação Infantil não é assistencialista nem preparatória, mas uma etapa, a primeira da Educação Básica, que “abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral. Definem a criança como sujeito de direitos, um ser ativo, capaz de exercer protagonismo em suas aprendizagens e desenvolvimento, o protagonismo é triplo: dos bebês e crianças, da professora e do professor e da cultura.

REFERÊNCIAS

MAHAM, Kathleen L.; ESCOTT-STUMP Sylvia; RAYMOND, Janice L. Krause: alimentos, nutrição e dietoterapia. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MEIRELLES, Renata. Cozinhando no quintal. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. Programa Território do Brincar.

NASCIMENTO Raimunda Honorato do; ROSA Clélia Virginia. Sabor, saúde e afeto. Avisa lá, São Paulo, no 26, p. 15-17, abr. 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Sistemas alimentares e nutrição: a experiência brasileira para enfrentar todas as formas de má nutrição. Brasília, DF: OPAS, 2017.

POULAIN, Jean-Pierre. Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar. 2a ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. Rev. Nutr., Campinas, v.16, no 3, p. 245-256, 2013. 68

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/2015: padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. SME / COPED, Currículo da cidade : educação alimentar e nutricional : orientações pedagógicas. 2024.



A ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHAR ATENTO, ESCUTA SENSÍVEL E FORMAÇÃO DO SUJEITO

THE ROLE OF TEACHERS IN INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ATTENTIVE OBSERVATION, SENSITIVE LISTENING, AND THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL

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

RESUMO

O artigo discute a importância da atuação docente na inclusão da primeira infância, destacando que a Educação Infantil é um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Nessa etapa, o professor tem a função primordial de observar atentamente cada criança, interpretar suas expressões e mediar experiências que garantam seus direitos de participação, aprendizagem e pertencimento. O estudo traz justificativas sobre a inclusão não ser apenas um complemento da prática pedagógica, mas mostra a importância de se executar uma escuta sensível, além da construção de vínculos afetivos e planejamento intencional. O trabalho evidencia que o professor é frequentemente o primeiro a identificar sinais de possíveis atrasos ou necessidades específicas, atuando como articulador entre escola, família e profissionais especializados. A comunicação ética e acolhedora com as famílias é considerada essencial, pois o processo de inclusão depende da parceria e da construção conjunta de estratégias que atendam às singularidades de cada criança. O texto traz contribuições que nos levam a refletir sobre a Educação Infantil como uma etapa de ensino que garanta experiências significativas, que valorizem a diversidade e reconheçam o papel decisivo do professor na formação inicial do sujeito.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Inclusão; Família e escola, Acolhimento.

ABSTRACT

This article discusses the importance of the teacher's role in early childhood inclusion, highlighting that Early Childhood Education is a fundamental period for the cognitive, affective, social, and motor development of the child. At this stage, the teacher has the primary function of attentively observing each child, interpreting their expressions, and mediating experiences that guarantee their rights to participation, learning, and belonging. The study justifies inclusion not only as a complement to pedagogical practice but also shows the importance of sensitive listening, as well as the construction of affective bonds and intentional planning. The work highlights that the teacher is often the first to identify signs of possible delays or specific needs, acting as a link between school, family, and specialized professionals. Ethical and welcoming communication with families is considered essential, as the inclusion process depends on partnership and the joint construction of strategies that meet the unique needs of each child. The text offers contributions that lead us to reflect on Early Childhood Education as a stage of teaching that guarantees meaningful experiences, values diversity, and recognizes the decisive role of the teacher in the initial formation of the individual.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Family and school; Welcoming.

INTRODUÇÃO

A inclusão na primeira infância constitui um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das responsabilidades mais importantes da Educação Infantil. Trata-se de um período marcado por descobertas intensas, pela estruturação das primeiras experiências cognitivas e pela construção de vínculos afetivos que influenciarão profundamente toda a trajetória escolar e social da criança. Nesse contexto, este estudo busca fazer o leitor compreender a atuação do professor de educação infantil como mediador do desenvolvimento e um dos protagonistas do processo inclusivo, a fim de garantir que todas as crianças tenham seus direitos de aprendizagem, participação, cuidado e pertencimento assegurados. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não se restringe ao acolhimento físico ou à socialização inicial; o trabalho mostra que esta etapa de ensino é um campo privilegiado de formação humana, no qual as crianças elaboram suas primeiras interpretações sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca.

Pensar a inclusão desde os primeiros anos significa reconhecer que cada criança chega à instituição educativa com singularidades, ritmos, modos de expressão e necessidades próprias. Algumas delas apresentam características de desenvolvimento que podem sinalizar, desde cedo, uma deficiência ou uma condição específica que exige um olhar atento, uma escuta qualificada e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Nesse sentido, o professor da primeiríssima infância assume um papel central, pois é ele quem convive diariamente com as crianças, acompanha suas interações, observa suas explorações do ambiente e percebe nuances que muitas vezes passam despercebidas à família ou a

outros profissionais. Seu trabalho ultrapassa a mera execução de atividades, e se constitui como um exercício constante de observação, reflexão e intervenção pedagógica intencional.

Reis (2022) destaca que a Educação Infantil garante às crianças o direito de experimentar múltiplas formas de interação, vivências e experiências, sendo respeitadas em sua expressão, em suas opiniões e na maneira como constroem significados sobre si e sobre o mundo. Assim, o espaço educativo se torna um ambiente de ampliação de repertórios culturais, sociais e afetivos, em que a criança encontra oportunidades para desenvolver competências que influenciarão profundamente sua formação. A perspectiva inclusiva, portanto, não é um complemento ou uma adaptação ocasional, é sim uma parte estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, pois visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam se desenvolver plenamente.

A inclusão na primeira infância exige também a compreensão de que o ambiente, os vínculos e a qualidade das interações têm impacto direto no desenvolvimento infantil. Por isso, a formação do professor precisa considerar aspectos relacionados à escuta ativa, ao acolhimento, ao planejamento intencional, ao respeito às diversidades culturais e às condições individuais de cada criança. O professor inclusivo não é apenas aquele que adapta atividades, mas aquele que reconhece potencialidades, valoriza diferentes modos de aprender e promove experiências significativas capazes de fortalecer a autonomia, a comunicação e a participação de todos.

DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A inclusão na primeiríssima infância constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade ética e pedagógica para todos aqueles que atuam na educação infantil. É nessa fase da vida, marcada por descobertas intensas e pela estruturação das primeiras relações sociais, que se consolidam bases fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social da criança. Por isso, compreender o papel do professor de educação infantil no processo de inclusão é essencial para assegurar condições iguais de participação e aprendizagem desde os primeiros anos. Reis (2022 p. 23) explica que,

> a Educação Infantil garante à criança o direito dela experimentar diversos modos de interações, vivências e experiências, de ser respeitada, podendo manifestar seus pensamentos, opinar sobre o que lhe diz respeito, ter acesso a diferentes conhecimentos e bens culturais, possibilitando que as crianças atribuam significados a elas mesmas, a outras pessoas, ampliando assim, as suas visões de mundo, é na Educação Infantil que a criança vai experimentar aprendizagens para sua formação

A importância da educação infantil na formação da criança é indiscutível; estudos e até mesmo a realidade mostram o quanto significativa esta etapa de ensino tem sido na vida das crianças pequenas. Os primeiros anos de vida na vida de uma criança representam um período de grandes descobertas, com experiências que trazem ao longo da vida do sujeito. A escola de educação infantil, enquanto ambiente social e formativo, contribui de forma significativa para a construção de vínculos, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das formas de comunicação e expressão da criança. Assim, a educação infantil não se limita a cuidar; ela educa e promove experiências que estruturam os modos de ser e agir no mundo. Oliveira (2011 p.140) ressalta que,

> Na Educação Infantil a criança estabelece relações e constroem significados, ou seja, a origem do pensamento e a construção de si mesmo como sujeito, se fazem graças às interações construídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, e solucionar problemas, criados pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Em todo esse processo a afetividade, é presente nessas relações, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos inseparáveis. (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Dessa forma, compreende-se o professor como figura importante nesse processo, uma vez que é ele quem organiza o ambiente, média as interações e reconhece as particularidades de cada criança, garantindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de participar e aprender. O professor da primeira infância trabalha diariamente com múltiplas expressões infantis, percebendo as linguagens dos pequenos através do choro, o gesto, o balbucio, o olhar e assim, por meio dessa leitura sensível, entende as necessidades, interesses e limites de cada sujeito. O olhar atento do professor permite identificar quando uma criança apresenta um ritmo diferenciado de desenvolvimento, bem como quando necessita de apoio adicional que favoreça seu pleno envolvimento nas experiências.

É também nesse contexto que o professor assume um papel fundamental na detecção precoce de possíveis deficiências ou dificuldades. No cotidiano da educação infantil, por estar atento aos processos de interação, exploração e comunicação das crianças, o docente muitas vezes percebe sinais que passam despercebidos pela família, seja por falta de convivência com outras crianças da mesma faixa etária, seja pela ideia comum de que “cada criança tem seu tempo”. Embora essa afirmação seja verdadeira, o professor, por sua formação e experiência, é capaz de diferenciar variações de desenvolvimento. Santos e Falcão (2010 p.811) explicam que “Os saberes docentes dizem respeito a um conjunto de conhecimentos necessários com sentidos e significados à prática docente fundamentados numa dimensão”.

Ao perceber essas necessidades, o professor atua não apenas como mediador, mas também como articulador entre escola, família e profissionais especializados. O professor é quem orienta a família

com cuidado e responsabilidade, compartilhando suas percepções de forma ética e acolhedora, tendo como objetivo principal possibilitar o bem-estar e o desenvolvimento da criança. A comunicação é primordial para que a inclusão se efetive, pois somente com a parceria entre escola e família é possível construir caminhos que respeitem e potencializem as capacidades da criança.

Além disso, a prática pedagógica inclusiva exige do professor um planejamento intencional, que considere a diversidade e a singularidade de cada indivíduo. Isso implica flexibilizar estratégias, propor experiências sensoriais, motoras, linguísticas e sociais acessíveis a todos, reorganizar o espaço físico quando necessário e promover interações que valorizem a colaboração e a empatia entre as crianças. O professor, portanto, cria condições para que todas as crianças com ou sem deficiência possam conviver, aprender e se desenvolver juntas, fortalecendo a construção de identidades positivas e o respeito às diferenças desde muito cedo.

A afetividade, como destacada por Oliveira (2011), também está no centro desse processo. É por meio de vínculos afetivos seguros que a criança se sente pertencente, acolhida e motivada a explorar o ambiente. A relação afetiva estabelecida entre professor e criança é condição indispensável para que esta se envolva nas atividades, enfrente desafios e desenvolva autonomia. No contexto da inclusão, esse vínculo se torna ainda mais significativo, pois garante à criança com deficiência ou dificuldade específica a segurança emocional necessária para vivenciar experiências e construir o aprendizado.

Desta forma, o papel do professor de educação infantil, inserido na inclusão, tem como função ir além da mediação pedagógica: em sua função estão englobados um ensino sensível além da escuta qualificada, com responsabilidade ética e compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança. Quando o professor compreende a criança como sujeito de direitos, capaz, competente e singular, ele contribui para transformar a educação infantil em um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual cada pequena conquista é reconhecida e cada criança tem garantido o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

AS FAMÍLIAS E OS DESAFIOS DO PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA

Quando a escola compartilha suas observações com as famílias, é outra dimensão indispensável da função docente. O professor não apenas identifica indícios; ele também tem o papel ético e profissional de dialogar com os responsáveis, tendo sensibilidade e respeito, sobre suas percepções nas ações e no desenvolvimento da criança. De acordo com Silva (2020), “na educação infantil, é fundamental que haja uma interação positiva entre família e escola, de modo que a cooperação entre ambas possibilite condições que favoreçam o desenvolvimento da criança”.

A entrada da criança na educação infantil, representa um momento importante para as famílias, uma vez que esta modalidade de ensino é marcada por sentimentos diversos, como insegurança, preocupação e, ao mesmo tempo, esperança de que a escola possa oferecer cuidado, proteção e oportunidades de desenvolvimento. Para muitas famílias, é a primeira vez que alguém fora do núcleo

familiar exerça o papel direto no cuidado e no acompanhamento do desenvolvimento da criança, o que torna a adaptação um processo delicado e, por vezes, desafiador.

Desta forma, o professor ocupa uma importante função ao acolher não apenas a criança, mas também seus responsáveis. É por meio de uma relação dialógica, transparente e empática que a escola consignasse construir vínculos de confiança, reduzindo ansiedades e fortalecendo a parceria com as famílias. Essa comunicação contínua é especialmente importante nos casos em que o professor identifica comportamentos, dificuldades ou particularidades que demandam maior atenção. Muitas vezes, a notícia de que a criança apresenta sinais de algum atraso ou possível deficiência pode gerar medo, negação ou resistência por parte da família, que precisa de tempo e apoio para compreender a situação. Silva, Lima e Santos (2021 p.51)

> Trabalhar a inclusão de alunos com deficiência requer flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualidade, novas metodologias de ensino, assim como as tecnologias assistivas, que devem estar inseridas na dialética pedagógica frente à diversidade.

Os autores nos levam a compreender que a inclusão na educação infantil não depende apenas da sensibilização dos professores, mas também de uma rede de apoio estruturada, que envolve escola, família e profissionais especializados. Ao viver o primeiro contato com a possibilidade de uma deficiência, muitas famílias enfrentam sentimentos de negação, culpa ou medo, e por isso necessitam de um ambiente escolar que ofereça acolhimento, informação e acompanhamento constante. Desta forma Cunha, Dórea, Silva e Cardoso (2021 p.9) explicam que,

> Escola é a instituição onde se propõe ensino, por parte dos professores, e aprendizagem, por parte dos alunos. É espaço de acolhimento de sujeitos cujo propósito é educar e instruir em parceria com outras instituições, sendo a família a primeira delas. A função da escola não se limita a um determinado tipo de pessoa; ao contrário disso, sua função é abrangente a toda a diversidade que esteja em idade escolar e, no Brasil, isso é garantido por lei.

Assim, é importante que a escola assuma sua função social que vai além de instituição de ensino, mas que seja presente no acolher, orientar e mediar o ensino para além dos conteúdos formais existentes na escola. A escola, em especial a de educação infantil, como é apontado por Cunha, Dórea, Silva e Cardoso, tem compromisso com todas as infâncias, sem distinção, respeitando suas particularidades, garantindo que cada criança tenha seus direitos assegurados. Isso significa que a inclusão, na prática cotidiana, deve ser compreendida como uma ação coletiva, construída por toda a comunidade escolar e não atribuída apenas ao professor.

Desta forma é importante pensarmos em uma escola que crie espaços de diálogo contínuo com as famílias, promovendo encontros, rodas de conversa, orientações individualizadas e processos de

escuta ativa. A inclusão só se efetiva quando há parceria, uma relação marcada pelo respeito, pela confiança e pelo reconhecimento de que tanto a escola quanto a família possuem conhecimentos complementares sobre a criança. Enquanto a família conhece a história, o cotidiano e os comportamentos afetivos da criança, a escola observa sua inserção no contexto social mais amplo, identificando como ela interage, comunica-se e participa das experiências coletivas.

Quando compreendemos essas diferentes dimensões, professor e família podem juntos construir caminhos mais assertivos, humanizados e sensíveis às necessidades da criança. Essa cooperação é indispensável não apenas para situações de deficiência, mas para qualquer aspecto do desenvolvimento infantil que exija atenção especial como os atrasos na linguagem, dificuldades de alimentação, desafios na adaptação, entre outros. O processo inclusivo, portanto, não se limita à elaboração de estratégias pedagógicas; ele envolve também o cuidado com os aspectos emocionais, sociais e culturais que permeiam a relação entre escola e família. Garcia, Reis e Capellini (2021 p.65) elucidam que,

> O papel que os pais ou responsáveis devem ter na vida das crianças é o de estar atentos aos cuidados e necessidades que apresentam em seu desenvolvimento. Entretanto, é importante ressaltar os segmentos sociais que se encontram a disposição dos pais, como a instituição escolar para a educação formal e demais meios de se incluir e desenvolver cidadania para seu desenvolvimento integral. Escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo cabe a escola realizar uma prática pedagógica que favoreça sua formação e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo

A relação de colaboração entre família e escola torna-se ainda mais necessária quando o tema é inclusão. É por meio desse vínculo que se constrói uma rede de apoio capaz de atender integralmente às necessidades das crianças, respeitando suas singularidades e garantindo que suas experiências educativas sejam positivas e significativas. No atendimento na primeira infância, essa parceria se intensifica, pois é nesse período que as crianças desenvolvem suas competências motoras, linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Assim, qualquer intervenção ou acompanhamento precisa ser realizado de modo contínuo baseado na confiança mútua.

Fazer com que a família se sinta acolhida pela escola faz com que ela tenda a participar mais ativamente dos processos educativos. Essa participação não se restringe às reuniões formais, o que inclui trocas diárias, conversas sobre o bem-estar da criança, relatos sobre o que foi observado em casa, dúvidas, inseguranças e sugestões. Do mesmo modo, quando a escola reconhece a importância da escuta da família, passa a compreender com mais profundidade as histórias, culturas e modos de vida que atravessam cada criança, ampliando sua capacidade de planejar práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e humanas.

Trazendo para o contexto da inclusão, essa relação torna-se fundamental também para evitar estigmatizações e garantir que o processo de identificação de possíveis deficiências ou atrasos seja conduzido com cuidado e ética. É importante que a escola assuma uma postura sensível, evitando conclusões precipitadas e compartilhando informações de forma segura, respeitosa e fundamentada em observações pedagógicas consistentes. Esse diálogo cuidadoso reduz tensões, minimiza resistências e favorece que a família busque avaliação e acompanhamento especializado quando necessário.

Além disso, a escola precisa reconhecer que cada família vivencia a inclusão de maneira única. Algumas chegam prontas para dialogar; outras precisam de tempo para compreender e aceitar o que está sendo percebido pela equipe. Desta forma quando a escola oferece apoio emocional e informação qualificada, além de auxiliar os responsáveis a compreenderem que a inclusão não significa limitação, mas sim a garantia de direitos e oportunidades adequadas ao desenvolvimento de cada criança.

É também dada a responsabilidade a escola criar estratégias que aproximem as famílias do cotidiano pedagógico, fazendo com que o processo educativo seja transparente e participativo. Encontros formativos, conversas individuais, registros compartilhados, momentos de observação e atividades coletivas são formas de fortalecer vínculos e construir uma cultura escolar inclusiva. Quando as famílias percebem que a escola respeita suas dúvidas e valoriza sua participação, tornam-se aliadas fundamentais no desenvolvimento integral da criança.

Segundo Mantoan (2015 p.167),

> Reluto em admitir certas medidas adotadas pela escola para reagir à diferença de todos nós. De fato, elas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente e, portanto, não cabem, nem caberão, em categorizações, modelos, padrões.

Assim Mantoan (2015) nos leva a compreender que a escola, ao tentar responder às diferenças com práticas padronizadas, acaba por reforçar mecanismos de exclusão que vão na contramão dos princípios da educação inclusiva. A inclusão não se efetiva por meio de enquadramentos ou classificações, mas pela compreensão de que cada criança, desde a educação infantil, é um sujeito singular, com formas próprias de comunicar-se, brincar, de aprender e relacionar-se com o mundo. Assim, o desafio da escola e, especialmente, do professor é romper com modelos rígidos e adotar práticas pedagógicas flexíveis, capazes de acolher e valorizar essa diversidade.

Nesse sentido, a educação infantil deve ser pensada como um espaço de convivência democrática, no qual as diferenças não apenas coexistem, mas são reconhecidas como fonte de aprendizagem, enriquecimento cultural e construção de identidades positivas. A inclusão na primeira infância, portanto, não se limita a adaptar práticas, mas envolve transformar concepções, rever posturas e assumir um compromisso ético permanente com a equidade. Isso exige formação continuada, reflexão

sobre a prática, apoio institucional e políticas públicas que garantam condições reais de trabalho ao professor.

Desta forma pode-se reafirmar que a inclusão na educação infantil só se torna possível quando escola, professor e família atuam de forma articulada, compreendendo que a criança é o centro do processo educativo. O professor assume papel decisivo ao observar, acolher, interpretar e mediar experiências; a família contribui trazendo sua história, afetos e percepções; e a escola organiza o ambiente, promove interações e garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Incluir, na educação infantil, significa assegurar que cada criança, independentemente de suas condições, características ou necessidades, tenha oportunidades reais de participar, explorar, comunicar-se, brincar e construir relações afetivas. É reconhecer que a infância é diversa e que essa diversidade é parte essencial do processo educativo. Assim, a inclusão deixa de ser um desafio isolado e passa a ser uma responsabilidade coletiva, que se constrói diariamente nas pequenas ações, nas atitudes éticas e no compromisso com uma educação verdadeiramente humana, equitativa e transformadora.

Com isso, compreende-se que a inclusão na Educação Infantil não é apenas uma diretriz legal, mas um princípio fundamental para garantir o desenvolvimento integral de todas as crianças, fortalecendo vínculos, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e acolhedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na primeiríssima infância representa um compromisso ético, social e pedagógico que exige sensibilidade, intencionalidade e formação adequada por parte dos profissionais da Educação Infantil. Desde os primeiros anos de vida, a criança encontra na creche e na pré-escola um espaço privilegiado de convivência, aprendizagens e construção de vínculos afetivos que influenciam profundamente seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o professor desempenha papel central, pois é ele quem observa, acolhe, compreende e intervém nas necessidades individuais de cada criança, garantindo que todas tenham oportunidades reais de participação, exploração e expressão.

Ao longo do artigo, destacou-se que a inclusão não se restringe à presença física da criança com deficiência ou com necessidades específicas no ambiente escolar. Ela envolve a organização de espaços acessíveis, propostas pedagógicas significativas, relações respeitosas e uma postura docente baseada na escuta ativa e na observação contínua. O professor, ao reconhecer diferenças e singularidades, atua como mediador do desenvolvimento e como ponte entre a criança, a família e os demais profissionais envolvidos em seu processo formativo. Dessa forma, ele contribui não apenas para identificar precocemente possíveis dificuldades, mas também para promover intervenções que ampliam o potencial de aprendizagem e de interação social.

Compreender a importância da Educação Infantil como etapa fundamental para a formação do sujeito é também reconhecer que a inclusão, quando vivenciada desde cedo, fortalece valores como

cooperação, respeito, empatia e equidade. A criança cresce em um ambiente que acolhe sua diversidade e lhe permite desenvolver-se de acordo com seus ritmos e necessidades, construindo uma relação positiva com o aprender e com o outro. Assim, o trabalho do professor se torna essencial para garantir que a escola seja um espaço de pertencimento, cuidado e desenvolvimento integral.

Encerrar esse debate reforça a urgência de investir na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, na construção de práticas pedagógicas inclusivas e na valorização do olhar atento do professor como agente transformador. A inclusão na primeiríssima infância não é apenas uma exigência legal, mas um direito da criança e uma responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo. Quando a escola se organiza para acolher cada criança em sua totalidade, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sensível às diferenças, reafirmando a potência da Educação Infantil como base de toda a trajetória escolar e humana.

REFERÊNCIAS

Bacelar Lima da Cunha, Cristiane ; Sá Carvalho Dórea , Dione; Maria Antonino da Silva , Edileide ; Aparecida Carvalho Cardoso , Elisângela . EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INCLUSIVA:: COMO FAZER? UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (para hoje e para o período pós pandemia) (Portuguese Edition) (p. 9). Edição do Kindle.

GARCIA, Luciana Marolla; REIS, Verônica Lima dos; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A relação família e escola no processo de ensino e aprendizagem: concepções de professores de alunos com deficiência intelectual. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 45, p. 62–79, 2021. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/150. Acesso em: 05 dez. 2025.

Mantoan, Maria Teresa Eglér (2015-02-03T22:58:59.000). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? (Novas Arquiteturas Pedagógicas) (Portuguese Edition) . Summus Editorial. Edição do Kindle.

REIS, Ana Cecília Antunes dos. *A importância da educação infantil para o processo de formação humana.* Goiânia, 2022. Monografia (Curso de Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4439/1/NC%20Monografia%20Ana%20Cecilia%20Antunes%20do%20Reis.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

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

Silva, Robson; Lima, Sônia; Santos, Luciano. EDUCAÇÃO ESPECIAL e INCLUSIVA: bases (Portuguese Edition) (p. 51). Edição do Kindle.



CARNAVAL E MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA BNCC: UMA ABORDAGEM LÚDICA E CONTEXTUALIZADA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA

CARNIVAL AND MATHEMATICS FROM THE PERSPECTIVE OF THE BNCC: A PLAYFUL AND CONTEXTUALIZED APPROACH TO TEACHING GEOMETRY

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

RESUMO

Nos dias atuais, festejar o carnaval virou rotina dos brasileiros e pode se tornar uma ideia fantástica para trabalhar os conceitos matemáticos e tornar mais dinâmico, criativo e divertido as aulas de geometria. Incorporando a energia e a alegria do Carnaval, é possível fazer com que os alunos se envolvam mais com os conteúdos e aproveitem o processo de aprendizagem de uma forma mais leve, criativa e contextualizada. Desta forma, este trabalho tem como objetivo apresentar um trabalho desenvolvido na Escola Municipal Profº Antônio de Sampaio Dória que teve como iniciativa criar máscaras de carnaval com formas geométricas, onde os alunos devem identificar e colorir diferentes figuras, como círculos, quadrados, triângulos, etc. Compreendendo e explorando o conceito de simetrias, reflexão e rotação. A proposta buscou não apenas desenvolver habilidades matemáticas, mas também estimular a criatividade e trabalhar a questão cultural.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Ensino fundamental; proposta de aula; carnaval; geometria

ABSTRACT

In contemporary Brazilian society, Carnival has become a widespread cultural practice and presents a unique opportunity to integrate mathematical concepts into educational settings, making geometry lessons more dynamic, creative, and engaging. By harnessing the energy and celebratory nature of Carnival, educators can foster greater student engagement with curricular content, facilitating a learning process that is both contextualized and stimulating. This study aims to present a pedagogical intervention conducted at the Municipal School Prof. Antônio de Sampaio Dória, which involved the creation of

Carnival masks based on geometric shapes. Students were tasked with identifying and coloring various figures, including circles, squares, and triangles, while simultaneously exploring the mathematical concepts of symmetry, reflection, and rotation. The proposed activity was designed not only to enhance students' mathematical competencies but also to promote creativity and cultural awareness, highlighting the potential for integrating artistic and mathematical learning in a meaningful and interdisciplinary manner.

Keywords: Mathematics Teaching; Basic Education; lesson plan; Carnival; geometry

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o carnaval se consolidou como uma das maiores e mais celebradas festas culturais do Brasil todo. Sua importância vai além da diversão e da tradição; ele reflete uma rica diversidade de manifestações artísticas, culturais e sociais, que fazem parte da identidade nacional. Essa festividade, com sua energia vibrante e contagiante, proporciona uma excelente oportunidade para se trabalhar conceitos matemáticos de maneira criativa e inovadora nas aulas. O ato de colocar o Carnaval no processo de ensino-aprendizagem pode, portanto, transformar o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico, envolvente e relevante para os alunos.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se alinha diretamente com a ideia de incorporar expressões culturais ao processo de ensino-aprendizagem e tornar o ambiente educacional mais dinâmico, envolvente e relevante. Em particular, o ODS 4 que discute a educação de qualidade tem como principal objetivo garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Dentro do contexto da educação pública, o ODS 4 busca melhorar a qualidade da educação, tornando-a mais relevante para os contextos locais e culturais dos alunos.

Nessa perspectiva, quando se integra o Carnaval — *uma manifestação cultural profundamente enraizada na sociedade brasileira* — ao processo de ensino-aprendizagem, você está promovendo a educação de uma maneira que respeita e valoriza a cultura dos estudantes, o que contribui para uma educação mais relevante e engajante. Festejar o Carnaval não é apenas uma atividade recreativa, mas uma vivência cultural que envolve cores, formas, ritmos e danças, todos elementos que podem ser facilmente relacionados com os conceitos matemáticos. Por exemplo, a geometria, área fundamental do estudo da Matemática, está presente nas alegorias, fantasias e até nas estruturas das escolas de samba. A partir dessa conexão, é possível trazer para a sala de aula a ideia de que a Matemática não é uma disciplina isolada e abstrata, mas algo que se manifesta diretamente no cotidiano e na cultura de um povo. Na BNCC reforça que:

> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BNCC, 2017. p. 9)

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2017. p. 65)

O artigo desenvolvido por Madruga (2014) mostra como práticas culturais, como o Carnaval, podem ser analisadas e compreendidas por meio de conceitos matemáticos, destacando a integração entre conhecimento matemático, criatividade e contexto sociocultural. Nessa mesma linha, o artigo de Pinto (2021) apresenta uma experiência pedagógica realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal no interior do Rio Grande do Sul com objetivo de contribuir e discutir os interesses sociais durante uma aula de Matemática focada em Geometria Plana, a partir do carnaval.

Dessa forma, no contexto educacional contemporâneo, torna-se essencial refletir sobre os recursos que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, impactando o desenvolvimento dos alunos e sua capacidade de compreender e interagir com as questões do mundo atual. Ao usar o Carnaval como pano de fundo para o ensino de conceitos matemáticos, como simetrias, reflexões e rotações, por exemplo, os alunos podem vivenciar uma experiência de aprendizagem mais concreta e significativa.

O desenvolvimento de máscaras de Carnaval, com figuras geométricas como círculos, quadrados, triângulos, entre outras, permite que os estudantes se familiarizem com essas formas de maneira lúdica e prática. Além disso, a atividade de identificar e colorir essas figuras envolve o reconhecimento de padrões, uma habilidade essencial tanto em Matemática quanto em diversas outras áreas do conhecimento.

Esse exercício, no entanto, não se limita à simples identificação das formas geométricas. Ao trabalhar com simetrias, reflexões e rotações, os alunos começam a explorar noções mais profundas de Matemática. A simetria, por exemplo, é um conceito fundamental não apenas em Geometria, mas também nas Artes. Ao criar máscaras que apresentam simetrias, os estudantes se conectam com a estética do Carnaval e, ao mesmo tempo, reforçam sua compreensão sobre como as simetrias podem ser aplicadas em diferentes contextos, desde o design de fantasias até a arte visual e o movimento das danças.

Na dimensão crítica, definidas nos documentos oficiais da educação, às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço são estabelecidas pelas relações entre o estudo, a pesquisa, as diversas experiências, manifestações artísticas e culturais vividas pela comunidade.

Nesse sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa é apresentar um trabalho desenvolvido na EMEF Antônio de Sampaio, com os alunos do 7º ano, que integrou o tema do Carnaval ao ensino da

Matemática. A proposta busca mostrar como elementos culturais e populares podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para tornar o aprendizado mais significativo, contextualizado e próximo da realidade dos estudantes. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como **objetivos específicos** a identificação e análise de possíveis caminhos pedagógicos, metodológicos e materiais didáticos que possam tornar o ensino da matemática mais eficaz e acessível aos estudantes da educação básica

Assim, parto da **justificativa** que a escolha do Carnaval como eixo temático se justifica por sua relevância cultural no Brasil e por seu potencial de despertar o interesse dos alunos, permitindo a abordagem de conteúdos matemáticos como porcentagem, proporção, medidas e geometria de forma lúdica, criativa e interdisciplinar (SANTANA, 2025). Dessa forma, busca-se não apenas fortalecer o aprendizado dos conceitos matemáticos, mas também estimular a reflexão crítica e a conscientização sobre os desafios ambientais, contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis e engajados com as questões socioambientais.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de criar máscaras não apenas desenvolve habilidades matemáticas, como também estimula a criatividade e a expressão artística dos alunos. Em um cenário onde a Matemática muitas vezes é vista como uma disciplina rígida e distante, o Carnaval oferece uma oportunidade de aproximação, mostrando que a Matemática também pode ser criativa e divertida. O processo de criar e personalizar uma máscara envolve a experimentação de cores, formas e combinações, desafiando os alunos a aplicar seus conhecimentos de maneira prática e inovadora. Do ponto de vista de Freire, o autor não se debruça especificamente sobre “diversidade” no sentido contemporâneo do termo (como interseccionalidade), mas sua proposta dialógica e libertadora abre caminho para tratar da valorização das singularidades dos sujeitos no processo educativo.

> A educação só faz sentido se for baseada na práxis, e a práxis implica reflexão e ação, sempre numa relação de diálogo entre educador e educando. (Paulo Freire, 1974, p. 87)

Além disso, a atividade de criar máscaras e trabalhar com simetrias e rotações pode ser uma excelente forma de promover o trabalho colaborativo entre os alunos. Eles podem, por exemplo, compartilhar ideias, trocar impressões sobre as formas geométricas e colaborar na criação das máscaras, o que não só amplia seu aprendizado, mas também fortalece suas habilidades sociais e de comunicação. Essa abordagem colaborativa é fundamental para um aprendizado mais completo e dinâmico.

Portanto, o uso do Carnaval como uma ferramenta pedagógica não só contribui para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, mas também valoriza a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos vejam as conexões entre a Matemática e a cultura ao seu redor. Eles aprendem que conceitos aparentemente abstratos têm aplicação no mundo real, o que pode gerar maior motivação e interesse pela disciplina. Além disso, essa abordagem permite que o ensino de Matemática seja mais

inclusivo e acessível, uma vez que as expressões culturais e as experiências vivenciais dos alunos são incorporadas ao processo educativo, criando uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente.

> Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (...) Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante (Paulo Freire, 1974, p. 87)

Segundo D'Ambrosio (1993), a etnomatemática pode ser compreendida como a arte e a técnica de interpretar, compreender e explicar diferentes contextos culturais. Trata-se da matemática presente nas práticas de grupos sociais variados, como comunidades urbanas ou rurais, categorias profissionais, grupos de trabalhadores, faixas etárias específicas, povos indígenas, entre outros que compartilham objetivos e tradições comuns. Para D'Ambrosio (2001), a cultura se expressa em um conjunto de saberes, práticas, formas de comunicação e valores que orientam as pessoas. Em todas as épocas e sociedades, o conhecimento surge como resposta às necessidades e problemas vividos, sempre condicionado pelo ambiente natural, social e cultural. Assim, cada grupo cria e desenvolve formas próprias de lidar com os desafios do cotidiano, elaborando práticas que refletem seu modo de vida. Para D'Ambrosio (2001):

> A etnomatemática privilegia o raciocínio qualitativo. Um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, e a etnomatemática raramente se apresenta desvinculada de outras manifestações culturais, tais como arte e religião. A etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística de educação (D'Ambrosio, 2001, p. 44).

Em resumo, o Carnaval não é apenas uma festa; é uma janela aberta para uma abordagem pedagógica inovadora que, ao integrar cultura e Matemática, pode transformar a sala de aula em um espaço de descoberta, criatividade e aprendizagem significativa. A ODS 4, que trata da garantia de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, propõe o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também aspectos culturais, sociais e emocionais. Nesse contexto, o Carnaval, uma das manifestações culturais mais expressivas do Brasil, pode ser trabalhado nas escolas como uma ferramenta educativa rica e transformadora. Ao abordar o Carnaval de forma pedagógica, os educadores têm a oportunidade de promover a valorização da cultura popular, o respeito à diversidade e o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e indígenas para a identidade nacional.

Além disso, o Carnaval nas escolas permite o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, envolvendo áreas como História, Geografia, Arte, Música, Língua Portuguesa e Educação Física. Por meio de projetos temáticos, os alunos podem refletir sobre temas como cidadania, inclusão, liberdade de expressão, combate ao preconceito e respeito às diferenças. Isso contribui diretamente para o

cumprimento da meta 4.7 da ODS 4, que incentiva a promoção de uma educação voltada aos direitos humanos, à cultura da paz e à valorização da diversidade cultural.

Por fim, ao incorporar o Carnaval de forma crítica e educativa no ambiente escolar, a escola amplia seu papel social, fortalecendo o vínculo com a comunidade e promovendo a formação de cidadãos conscientes e engajados. Essa prática mostra que uma educação de qualidade não se limita ao conteúdo formal, mas também envolve a construção de identidade, o pertencimento cultural e o respeito mútuo. Dessa forma, o Carnaval nas escolas se torna uma ponte entre a vivência cultural e os princípios fundamentais da ODS 4.

Madruga (2014) traz uma relação entre modelagem matemática, etnomatemática e cognição, mais especificamente, a dissertação investiga como a modelagem matemática e a etnomatemática se relacionam com processos cognitivos envolvidos na elaboração das alegorias de carnaval. Ou seja, analisa como conceitos matemáticos aparecem, são compreendidos e aplicados no contexto cultural do Carnaval, aproximando saberes acadêmicos (matemática formal) e saberes populares (práticas culturais tradicionais). O estudo feito pelo autor busca compreender como esses processos podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da matemática, valorizando o conhecimento cultural dos estudantes e promovendo uma aprendizagem significativa, conectada com a realidade social e cultural brasileira.

Em convergência com esses desafios que tracei na pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2017) indica que a escola deve trabalhar com culturas locais e regionais, fazer com que os estudantes conheçam e valorizem sua própria cultura e as dos outros. Festas populares, manifestações culturais (como o Carnaval) são parte desse patrimônio cultural que pode ser estudado. Desta forma, a BNCC oferece base legal e pedagógica suficiente para que professores incluam o Carnaval nos planejamentos: como expressão cultural, como fonte de conteúdos históricos, artísticos e identitários, dentro das competências gerais, de artes, história, língua portuguesa, matemática etc.

> Ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, 2017. p. 9)

Dessa forma, a inserção da Matemática na formação escolar vai além da simples transmissão de conteúdos, buscando criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam interpretar, analisar e resolver situações-problema do cotidiano, promovendo autonomia e exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicavam, desde 2002, a relevância de articular os conteúdos matemáticos com o contexto social e cultural dos alunos, entendendo a matemática como “um instrumento para compreender e transformar a realidade” (BRASIL, 2002). Nesse mesmo sentido, a BNCC reforça a importância de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas

diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2017, p. 9), o que abre espaço para o trabalho pedagógico com manifestações culturais como o Carnaval.

Além disso, o PNLD destaca a necessidade de materiais didáticos que articulem os conhecimentos escolares com o repertório cultural dos estudantes, estimulando a interdisciplinaridade e a contextualização. Assim, inserir a Matemática em projetos que explorem o Carnaval – seja por meio de formas geométricas nas fantasias e alegorias ou na contagem rítmica das músicas – amplia o sentido social da aprendizagem, tornando-a mais significativa e conectada à realidade dos alunos.

PROCEDIMENTO METODOLOGIA

O procedimento metodológico desta experiência foi desenvolvido com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da escola municipal Profº Antônio de Sampaio Dória, DRE Santo Amaro, no primeiro semestre de 2025. O objetivo central foi integrar o estudo de conteúdos de Geometria Plana com elementos da cultura popular brasileira, utilizando o Carnaval como tema gerador, de forma a tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado. A escolha deste tema partiu da premissa de que a escola deve valorizar o repertório cultural dos estudantes, conforme preconiza a BNCC, ao destacar a importância de fruir e participar de manifestações artísticas e culturais.

Inicialmente, foram planejadas quatro aulas teóricas e práticas de Matemática voltadas à introdução e revisão dos principais conceitos de Geometria Plana, como pontos, linhas, ângulos, polígonos e circunferências. Os estudantes participaram de atividades de observação e discussão em grupo, identificando essas figuras em objetos do cotidiano e em imagens de alegorias carnavalescas. Essa etapa buscou ativar conhecimentos prévios, promover o reconhecimento visual das formas e aproximar o conteúdo da realidade sociocultural dos alunos.

Na etapa seguinte, foi proposta a criação de máscaras de Carnaval como atividade prática e interdisciplinar. Cada estudante recebeu um molde-base em papel cartão e materiais variados para recorte e colagem, como papéis coloridos, glitter, lantejoulas e penas. O desafio consistiu em planejar e desenhar a máscara utilizando conscientemente diferentes formas geométricas – como triângulos, círculos e quadriláteros – e em aplicar conceitos de simetria, reflexão e rotação na composição estética do produto final. Durante a atividade, a professora mediou o processo, incentivando os alunos a verbalizarem as propriedades das figuras utilizadas.

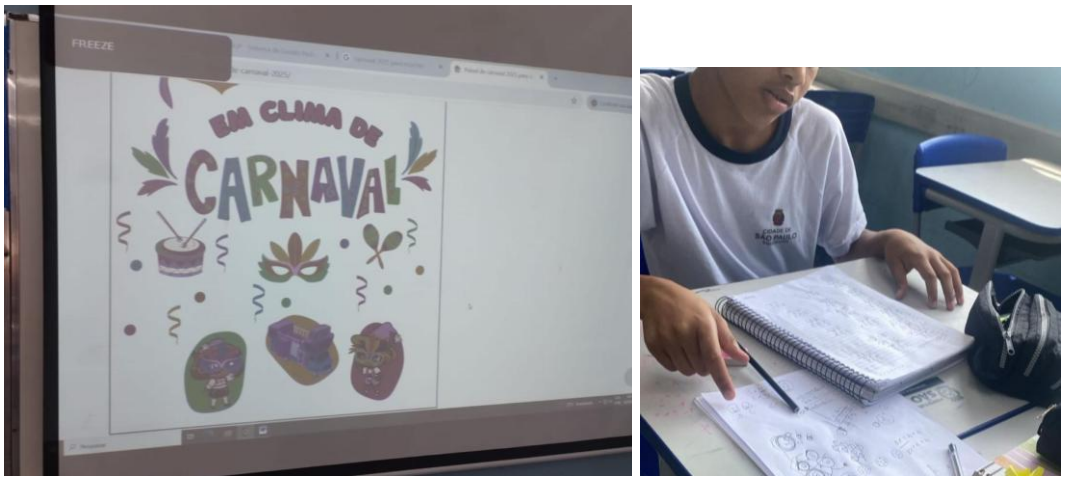
Após a confecção, realizou-se uma socialização dos trabalhos, na qual os estudantes apresentaram suas máscaras à turma, explicando quais conceitos geométricos foram aplicados no desenho. Esse momento serviu como avaliação formativa, permitindo à professora identificar avanços, dificuldades e compreender como os conceitos foram apropriados pelos alunos. Foram incentivadas interações e trocas entre colegas, promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, foi realizada uma reflexão coletiva, em forma de roda de conversa, em que os estudantes puderam relacionar o aprendizado matemático com aspectos culturais e artísticos do Carnaval, percebendo a importância da matemática na organização e na estética dessa manifestação cultural. Essa etapa buscou consolidar os conhecimentos trabalhados e promover o desenvolvimento de competências como argumentação, comunicação e valorização da diversidade cultural, atendendo às competências gerais da BNCC.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados revelou que a abordagem contextualizada utilizando o Carnaval como tema gerador contribuiu significativamente para o engajamento dos alunos nas aulas de Matemática. Durante a etapa de introdução dos conceitos de Geometria Plana, observou-se que a participação foi mais ativa do que em aulas convencionais. Os estudantes demonstraram curiosidade ao identificar figuras geométricas em fantasias, carros alegóricos e adereços carnavalescos, evidenciando uma conexão entre o conteúdo e seu repertório cultural. Esse resultado corrobora os princípios da BNCC, que defendem a valorização de experiências culturais no processo de aprendizagem, promovendo a construção de conhecimentos a partir do contexto do aluno.

Figura 1: Estudo dos conceitos sobre geometria e manifestação cultural

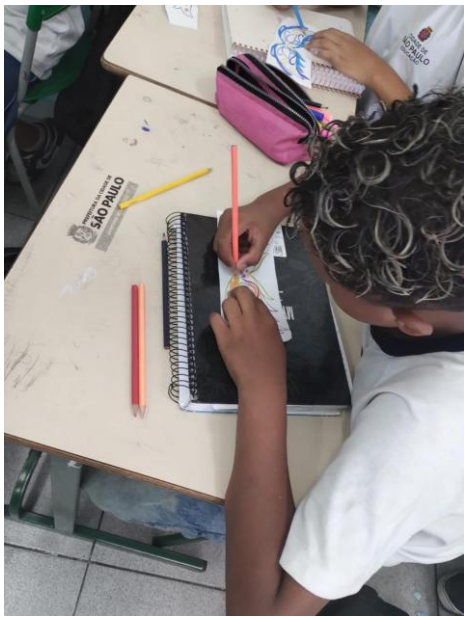


Fonte: foto tirada pela professora, preservando a identidade dos participantes

Na execução prática da criação das máscaras, os registros indicaram um aumento na autonomia e na capacidade de tomada de decisão dos estudantes. Muitos foram capazes de selecionar conscientemente as formas geométricas que comporiam suas máscaras, demonstrando compreensão de conceitos como simetria e rotação. Essa fase também evidenciou desenvolvimento de habilidades manuais e criativas, o que vai ao encontro da perspectiva interdisciplinar defendida pelos PCN e pelo PNLD, que destacam a importância da articulação entre diferentes áreas do conhecimento para a formação integral do aluno.

Durante a socialização das produções, foi possível observar que os alunos se apropriaram do vocabulário matemático para descrever suas criações, utilizando termos como “triângulo equilátero”, “eixo de simetria” e “ângulo reto”. Esse dado sugere que a atividade favoreceu não apenas a compreensão conceitual, mas também o desenvolvimento da linguagem matemática, essencial para a comunicação de ideias na disciplina. Além disso, o caráter lúdico da proposta reduziu a ansiedade comumente associada ao estudo da Matemática, tornando o ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Figura 2: Confecção do trabalho em sala de aula





Fonte: foto tirada pela professora, preservando a identidade dos participantes

Outro ponto relevante identificado foi a valorização do aspecto cultural do Carnaval. Nas rodas de conversa, os alunos trouxeram relatos de experiências pessoais com a festa, associando memórias familiares às atividades realizadas em sala. Isso demonstra que a proposta possibilitou a integração entre conhecimento escolar e vivências socioculturais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Tal resultado está alinhado às competências de Repertório Cultural e Empatia e Cooperação da BNCC, que enfatizam a importância de compreender e respeitar manifestações culturais diversas.

A etapa de socialização e exposição dos trabalhos foi um momento de valorização da produção dos estudantes e de desenvolvimento de competências socioemocionais, como comunicação, argumentação e cooperação. Ao explicar as escolhas das formas geométricas utilizadas, os alunos se apropriaram da linguagem matemática e ampliaram sua capacidade de expressão oral. Essa interação reforçou o caráter inclusivo da proposta e atendeu às diretrizes da BNCC, que orienta para a integração de diferentes linguagens e para o reconhecimento e valorização das manifestações culturais brasileiras.

Figura 3: Exposição do trabalho para a comunidade escolar



Fonte: foto tirada pela professora, preservando a identidade dos participantes

Por fim, a análise apontou que a utilização do Carnaval como recurso pedagógico potencializou a aprendizagem significativa, pois os alunos relacionaram o conteúdo matemático com situações do cotidiano e ampliaram sua percepção de que a Matemática está presente em diferentes dimensões da vida. A atividade também se mostrou eficaz como estratégia de avaliação, uma vez que permitiu observar o progresso individual e coletivo na compreensão dos conceitos de Geometria Plana. Esses achados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que articulem cultura, criatividade e conteúdo curricular, estimulando o protagonismo estudantil e promovendo uma educação mais contextualizada e motivadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da atividade envolvendo o Carnaval nas aulas de Matemática mostrou-se uma estratégia pedagógica potente para tornar o ensino da Geometria mais atrativo e significativo para os estudantes do 7º ano. Ao articular os conceitos matemáticos com a confecção de máscaras carnavalescas, foi possível promover um aprendizado contextualizado, lúdico e interdisciplinar, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais leve e engajadora. Essa experiência evidenciou que a aproximação entre cultura e currículo contribui para despertar o interesse dos alunos e fortalecer a relação entre escola e realidade sociocultural.

Por fim, conclui-se que a utilização do Carnaval como tema gerador nas aulas de Matemática possibilitou a formação de um ambiente de aprendizagem mais participativo, criativo e significativo. A experiência demonstrou que o ensino de Geometria pode ir além da abstração e ganhar sentido concreto na vida dos alunos, quando conectado a elementos de seu repertório cultural. Recomenda-se que práticas semelhantes sejam incorporadas ao planejamento pedagógico, favorecendo a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil, e consolidando o compromisso da escola com uma educação integral, crítica e culturalmente sensível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf. Acesso em: 22 janeiro. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 janeiro. 2026.

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

MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. **A criação de alegorias de carnaval : das relações entre modelagem matemática, etnomatemática e cognição**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PINTO, Renata Cezar. **O último carnaval: a voz do aluno em seu processo de aprendizagem matemática.** In: IV Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura - Formação e Tecnologia Humana: a educação do futuro já começou, 2021, [local não informado]. Trabalhos Premiados. [S.l.: s.n.], 2021.

SANTANA, Agatha Madeleine. **O potencial didático do Carnaval dentro e fora da sala de aula: Possíveis abordagens do Carnaval de Escolas de Samba de Uberlândia, em 2024, no Ensino de História**. 2025. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.



EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION

ANAILZA LIMA ALENCAR
Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento humano e social, influenciando diretamente a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento, à cultura e à formação de valores éticos e morais que contribuem para a cidadania plena. Além de proporcionar o crescimento pessoal, a educação tem o poder de reduzir desigualdades, promover a inclusão social e fortalecer a democracia. O acesso universal e de qualidade à educação ainda é um desafio em muitos países, especialmente em regiões periféricas e com baixos índices de desenvolvimento. Políticas públicas eficazes, investimentos adequados e o engajamento da sociedade civil são fundamentais para superar tais barreiras. A transformação social a partir da educação depende da articulação entre escola, comunidade e governo, visando à construção de um futuro mais promissor para todos.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Transformação Social.

ABSTRACT

Education is one of the main pillars for human and social development, directly influencing the construction of a more just and egalitarian society. Through it, individuals have access to knowledge, culture, and the formation of ethical and moral values that contribute to full citizenship. In addition to

providing personal growth, education has the power to reduce inequalities, promote social inclusion, and strengthen democracy. Universal and quality access to education is still a challenge in many countries, especially in peripheral regions and those with low development indices. Effective public policies, adequate investments, and the engagement of civil society are fundamental to overcoming these barriers. Social transformation through education depends on the articulation between school, community, and government, aiming at building a more promising future for all.
Keywords: Education; Citizenship; Social Transformation.

INTRODUÇÃO

A educação sempre desempenhou um papel central na formação das sociedades humanas, atuando como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento individual e coletivo. Desde os tempos antigos até a era contemporânea, ela tem sido vista como um mecanismo de transmissão de conhecimento, valores e práticas culturais que moldam as estruturas sociais. A escola, como principal espaço institucionalizado de ensino, é um ambiente onde os cidadãos são preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade, desenvolvendo competências cognitivas, emocionais e sociais necessárias para o exercício da cidadania.

Nas últimas décadas, a relação entre educação e transformação social tem sido amplamente debatida por estudiosos, educadores e formuladores de políticas públicas. Essa discussão parte do princípio de que a educação não é

apenas um processo de aprendizagem formal, mas um instrumento de mudança capaz de reduzir desigualdades sociais, promover a inclusão e contribuir para o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, a escola assume uma função estratégica: além de ensinar conteúdos curriculares, ela deve formar cidadãos críticos, conscientes e participativos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito fundamental de todos, garantindo seu acesso e qualidade. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta muitos obstáculos, como a precariedade da infraestrutura escolar, a desvalorização dos profissionais da educação e as desigualdades regionais. Esses fatores comprometem a capacidade da educação de cumprir seu papel transformador, ampliando as distâncias sociais existentes.

A globalização e as inovações tecnológicas também impactaram significativamente o cenário educacional, exigindo adaptações nos métodos de ensino, nas formas de aprendizagem e nas políticas públicas. A sociedade contemporânea demanda cidadãos preparados para lidar com a diversidade cultural, a complexidade das relações sociais e os avanços científicos e tecnológicos. Por isso, é imprescindível repensar a educação como um processo dinâmico, que acompanha as transformações sociais e contribui para a construção de um futuro mais equitativo.

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação como ferramenta de transformação social, explorando suas potencialidades, desafios e perspectivas. Para isso, serão abordadas questões

relacionadas à formação cidadã, às políticas educacionais, à inclusão social e ao papel da escola na construção de uma sociedade mais justa. Busca-se, assim, evidenciar a importância da educação como um direito universal e uma condição essencial para o desenvolvimento sustentável e a consolidação da democracia.

DESENVOLVIMENTO

A educação, enquanto processo contínuo e permanente, ultrapassa os limites da escola, estendendo-se a diferentes espaços e momentos da vida social. Ela começa no ambiente familiar, é fortalecida nas instituições de ensino e é constantemente reforçada por experiências culturais, sociais e profissionais.
Essa amplitude torna a educação um dos principais instrumentos para a transformação social, capaz de modificar estruturas históricas de desigualdade e exclusão.
Ao longo da história, as sociedades sempre recorreram à educação como meio de reproduzir suas tradições e valores. Contudo, a educação também desempenha um papel revolucionário, sendo responsável por romper com paradigmas e promover mudanças significativas nas relações sociais. A partir dela, é possível fomentar a consciência crítica dos cidadãos, incentivando a participação política e social e fortalecendo os princípios democráticos.
No Brasil, a democratização do acesso à educação foi um processo gradual e repleto de desafios. Durante muitos anos, o ensino era privilégio de poucos, restrito às camadas mais favorecidas da população. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social fundamental, assegurado a todos os brasileiros. Esse avanço legislativo, no entanto, não foi suficiente para garantir a efetiva universalização e qualidade do ensino.
As políticas públicas voltadas para a educação têm buscado enfrentar as desigualdades históricas, implementando programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Essas iniciativas visam ampliar o acesso, melhorar a infraestrutura escolar, valorizar os profissionais da educação e oferecer condições adequadas de aprendizagem aos estudantes.
Apesar dos avanços, os indicadores educacionais ainda revelam disparidades preocupantes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta diferenças significativas entre escolas públicas e privadas, além de variações entre as regiões brasileiras. A evasão escolar, a defasagem idade- série e o baixo desempenho em avaliações nacionais e internacionais são reflexos de um sistema educacional que necessita de melhorias estruturais e pedagógicas.
A inclusão social é outro aspecto essencial da educação como ferramenta de transformação social. Garantir o acesso de pessoas com deficiência, populações indígenas, comunidades quilombolas e demais grupos historicamente marginalizados é um desafio que exige políticas específicas,
formação adequada dos profissionais e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representa um avanço nesse sentido, ao estabelecer diretrizes para a

promoção da acessibilidade educacional.

Além disso, a formação cidadã deve ser um objetivo central da educação. Isso implica não apenas a transmissão de conteúdos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o estímulo à participação social e o fortalecimento de valores como respeito, solidariedade e justiça. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada recentemente, trouxe importantes contribuições ao estabelecer competências gerais que orientam o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação integral dos estudantes.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Sua atuação vai além da simples transmissão de conhecimentos, envolvendo o acompanhamento individualizado dos alunos, o estímulo ao pensamento crítico e a mediação de conflitos. A valorização profissional, por meio de salários dignos, formação continuada e condições adequadas de trabalho, é imprescindível para que o docente desempenhe plenamente suas funções.

A educação também deve dialogar com as tecnologias digitais, que passaram a ocupar um espaço central na vida das pessoas. A pandemia de COVID-19 evidenciou a importância da inclusão digital e da capacitação tecnológica de professores e alunos, mostrando que a educação a distância pode ser uma alternativa viável quando bem estruturada. Contudo, o acesso desigual à internet e aos dispositivos eletrônicos revelou mais uma faceta da desigualdade social.

Outro fator importante é a participação da comunidade no processo educativo. A escola deve estabelecer parcerias com famílias, organizações sociais e o poder público, criando uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Projetos de extensão, ações comunitárias e atividades extracurriculares podem contribuir significativamente para esse objetivo.

Por fim, é essencial compreender que a educação, por si só, não resolve todos os problemas sociais. Ela deve ser articulada com políticas de saúde, segurança, habitação e assistência social para gerar um impacto efetivo na

qualidade de vida da população. A transformação social exige um esforço coletivo e integrado, no qual a educação ocupa um lugar de destaque, mas não atua de forma isolada.

Além disso, é imprescindível reconhecer que a educação deve estar alinhada com os avanços tecnológicos e científicos da contemporaneidade. A inclusão de novas metodologias pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e o uso de plataformas digitais, permite que o processo educativo se torne mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Essas abordagens promovem a autonomia intelectual, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a capacidade de colaboração.

A relação entre educação e mercado de trabalho também merece destaque. O mundo do trabalho tem se transformado rapidamente, exigindo novas qualificações e habilidades por parte dos profissionais. Nesse contexto, a educação precisa se adaptar, oferecendo uma formação que combine o desenvolvimento técnico com o humano, preparando os alunos não apenas para exercer funções específicas, mas também para aprender continuamente e se reinventar ao longo da vida. Políticas de

educação profissional e tecnológica, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cumprem um papel estratégico nessa direção.

Outro aspecto relevante é a necessidade de uma gestão democrática nas escolas. A participação de todos os segmentos da comunidade escolar – alunos, professores, funcionários e pais – na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico fortalece o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade. A gestão democrática é fundamental para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e voltado para o sucesso de todos os estudantes.

A avaliação educacional, por sua vez, deve ser vista não apenas como um instrumento de mensuração de desempenho, mas como uma ferramenta para diagnosticar dificuldades, planejar intervenções pedagógicas e promover a aprendizagem contínua. Modelos avaliativos que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem e que incentivem a reflexão crítica sobre o processo educativo são mais eficazes para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos.

É igualmente importante abordar a dimensão afetiva da educação. O vínculo estabelecido entre professores e alunos influencia diretamente no desempenho escolar e na construção de um ambiente propício à aprendizagem. A escuta ativa, o acolhimento e o respeito às individualidades devem fazer parte da prática pedagógica diária, contribuindo para a construção de relações interpessoais saudáveis e colaborativas no ambiente escolar.

No campo das políticas públicas, destaca-se a importância de garantir a continuidade e a ampliação de programas sociais voltados para a permanência dos alunos na escola, como o Bolsa Família, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essas iniciativas são essenciais para reduzir a evasão escolar, sobretudo em comunidades vulneráveis.

O combate ao analfabetismo funcional também merece atenção especial. Não basta apenas garantir o acesso à escola; é necessário assegurar que os estudantes desenvolvam plenamente suas habilidades de leitura, escrita e cálculo, de forma que possam interpretar criticamente as informações e participar ativamente da vida social, política e econômica.

A formação continuada dos professores é outro ponto que não pode ser negligenciado. A oferta de cursos, oficinas, seminários e grupos de estudo é fundamental para que os docentes estejam sempre atualizados com as novas metodologias de ensino, com os avanços tecnológicos e com as transformações sociais que impactam o ambiente escolar.

A questão da saúde mental na escola também tem ganhado relevância nos debates educacionais. O aumento de casos de ansiedade, depressão e outras questões emocionais entre os estudantes exige que as instituições de ensino estejam preparadas para identificar sinais de sofrimento psíquico e oferecer o suporte necessário, seja por meio de equipes multidisciplinares, seja através de parcerias com serviços de saúde.

Além disso, a promoção da equidade de gênero nas escolas é um passo necessário para a construção de uma sociedade mais justa. O enfrentamento de práticas discriminatórias, o incentivo ao protagonismo feminino e a inserção de discussões sobre gênero no currículo escolar são medidas que contribuem para a formação de uma cultura de respeito e igualdade.

O incentivo à leitura e à produção textual deve ser uma prioridade desde os anos iniciais da educação básica. A formação de leitores críticos e criativos é essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas que permitirão aos estudantes compreender e transformar o mundo em que vivem.

Além disso, a promoção de ambientes escolares inclusivos e democráticos é essencial para garantir que todos os estudantes se sintam acolhidos, respeitados e valorizados. Essa inclusão deve considerar, além das questões de gênero, as diversas realidades sociais, étnico-raciais, culturais e religiosas presentes no ambiente educacional. A valorização das diferenças fortalece o convívio social e prepara os alunos para atuarem em uma sociedade plural, crítica e participativa.

É importante destacar o papel fundamental dos professores nesse processo. Cabe a eles, com o apoio da gestão escolar e das políticas públicas, desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a empatia, o diálogo e o pensamento crítico. Para isso, é necessário investimento contínuo em formação docente, voltada não apenas para o domínio de conteúdos, mas também para a construção de uma postura ética e comprometida com a transformação social.

A escola deve ser entendida como um espaço de construção de valores e de formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, o currículo deve contemplar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também temas transversais que dialoguem com a realidade dos alunos, como direitos humanos, cidadania, sustentabilidade e diversidade. A abordagem desses temas contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir com responsabilidade e solidariedade.

O uso de metodologias ativas de ensino pode favorecer esse processo, ao colocar o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Estratégias como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, estudos de caso, dramatizações e uso de tecnologias digitais permitem maior engajamento e conexão com o cotidiano dos alunos. Além disso, essas práticas promovem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da colaboração.

A leitura e a produção textual, nesse contexto, devem ser estimuladas de forma significativa e contextualizada. É fundamental que os estudantes tenham acesso a uma variedade de gêneros textuais, autores e temáticas, especialmente aquelas que dialoguem com suas vivências e ampliem sua visão de mundo. A escrita deve ser vista como um instrumento de expressão e transformação, não apenas como um requisito escolar.

A biblioteca escolar também exerce papel crucial nesse processo. Mais do que um acervo, ela deve ser um espaço vivo de descobertas, debates e trocas culturais. Incentivar práticas leitoras que envolvam a família e a comunidade amplia ainda mais os impactos positivos da leitura no desenvolvimento social e intelectual dos estudantes.

Outro aspecto importante é o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. A abertura da escola para o diálogo com as famílias e o entorno possibilita uma educação mais contextualizada e sensível às necessidades locais. Projetos que envolvam os saberes comunitários e valorizem a cultura local contribuem para uma educação mais humana e significativa.

Portanto, para que a educação cumpra seu papel de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa, é imprescindível que ela seja orientada por princípios de

equidade, respeito à diversidade e compromisso com a transformação social. Isso exige ações concretas, como políticas públicas eficazes, formação continuada de professores, revisão dos currículos escolares e a escuta ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

É pela educação crítica, inclusiva e democrática que se formam sujeitos capazes de construir novas realidades e de promover mudanças significativas em suas comunidades. Assim, cada escola pode se tornar um verdadeiro espaço de esperança, resistência e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é, indiscutivelmente, uma das mais poderosas ferramentas de transformação social. Sua capacidade de promover o desenvolvimento humano, reduzir desigualdades e fortalecer a democracia faz dela um elemento central nas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população. No entanto, para que a educação cumpra plenamente esse papel, é necessário enfrentar desafios estruturais, pedagógicos e sociais que ainda persistem no cenário brasileiro.

A garantia de acesso universal e de qualidade à educação passa por investimentos adequados, valorização dos profissionais da área, modernização da infraestrutura escolar e implementação de políticas inclusivas e integradas. Além disso, é imprescindível fomentar a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de atuar de maneira ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As experiências vivenciadas durante a pandemia de COVID-19 demonstraram a urgência de se repensar os modelos tradicionais de ensino, incorporando novas tecnologias e métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa. A inclusão digital, a formação continuada de professores e a oferta de recursos educacionais de qualidade são aspectos que devem ser considerados nas políticas educacionais futuras.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, deve ampliar seu papel para além da transmissão de conteúdos curriculares, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso inclui o estímulo à criatividade, à autonomia, ao pensamento crítico e ao compromisso social. A articulação entre escola, família e comunidade é fundamental para criar um ambiente educativo mais inclusivo, participativo e eficaz.

A transformação social por meio da educação não é um processo rápido ou simples. Ela exige planejamento de longo prazo, comprometimento político e envolvimento de toda a sociedade. Somente por meio de uma ação conjunta e integrada será possível alcançar uma educação que realmente contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Diante disso, é fundamental que governos, educadores, estudantes e a sociedade civil atuem de maneira coordenada para garantir o direito à educação de qualidade para todos. O futuro de uma nação está diretamente relacionado ao nível de educação de sua população, e investir nessa área é investir em desenvolvimento, cidadania e justiça social. Assim, a educação continuará sendo um instrumento

essencial para a construção de um país mais igualitário e com melhores oportunidades para todos os seus cidadãos. O Brasil tem potencial e recursos para alcançar esse objetivo, mas é fundamental que haja uma gestão educacional eficiente, transparente e comprometida com resultados de longo prazo. A educação não pode ser tratada apenas como um discurso político em
épocas eleitorais, mas sim como uma prioridade permanente na agenda nacional.

A superação das desigualdades educacionais demanda políticas de Estado, e não apenas de governo, com continuidade entre gestões e foco na equidade social. É necessário estabelecer metas claras, mecanismos de monitoramento efetivo e avaliações periódicas que orientem o aperfeiçoamento constante das ações educacionais. Além disso, a construção de um pacto nacional pela educação pode fortalecer o compromisso de diferentes setores da sociedade na busca por soluções conjuntas.

O investimento em pesquisa educacional também é um elemento estratégico para a inovação pedagógica. As universidades e os centros de pesquisa devem ser incentivados a produzir estudos que analisem o desempenho escolar, as práticas docentes, os impactos das políticas públicas e os fatores que influenciam o sucesso ou o fracasso escolar. Com base em evidências científicas, será possível planejar intervenções mais assertivas e eficientes.

Outro aspecto crucial é a formação inicial dos professores. As licenciaturas precisam ser reformuladas para atender às novas demandas sociais e tecnológicas, proporcionando aos futuros docentes uma formação teórica sólida, aliada a práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. É necessário que o processo formativo prepare o professor para lidar com a diversidade, com as desigualdades e com os múltiplos desafios que a realidade escolar impõe.

Da mesma forma, a educação precisa dialogar com os princípios da sustentabilidade. A inclusão de temas relacionados ao meio ambiente, à cidadania global e à economia solidária nos currículos escolares é essencial para formar gerações mais conscientes e responsáveis. A educação ambiental, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ecológica que promova a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade das futuras gerações.

O fortalecimento do ensino técnico e profissionalizante também deve ser considerado como uma estratégia importante para ampliar as oportunidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Programas que ofereçam formação
técnica de qualidade, articulada com o ensino médio, podem colaborar para a redução do desemprego juvenil e para o desenvolvimento econômico local.

Além disso, é necessário garantir que a educação seja inclusiva em todos os níveis. Isso significa não apenas assegurar a matrícula, mas também promover a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de sua condição social, étnica, de gênero ou de deficiência. A implementação de recursos de acessibilidade, o acompanhamento pedagógico individualizado e a formação de professores para a educação inclusiva são medidas fundamentais nesse processo.

A valorização da diversidade cultural brasileira deve permear as práticas pedagógicas. A inserção de conteúdos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos sociais historicamente marginalizados é um passo essencial para a construção de uma educação antirracista,

plural e democrática.

O engajamento das famílias no processo educativo é outro fator determinante para o sucesso escolar. A escola deve criar canais permanentes de diálogo e participação, promovendo encontros, oficinas e atividades que aproximem os responsáveis da rotina escolar e reforcem a corresponsabilidade pela formação dos estudantes.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a educação é um direito humano fundamental, garantido por diversas legislações nacionais e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Assegurar esse direito em sua plenitude é um dever ético, jurídico e social que não pode ser negligenciado. A construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária passa necessariamente pela consolidação de um sistema educacional inclusivo, democrático e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos**. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Filosofia da educação**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O ENSINO DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO ALUNO

THE TEACHING OF ART IN THE CULTURAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT

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

RESUMO

O objetivo deste presente estudo é levar o conhecimento da arte para os alunos e professores, um aprendizado prazeroso que comece desde a infância e que atinge até os jovens, pois desde muito pequena a criança participa de práticas sociais e culturais dentro de sua família, no seu meio, ou seja, no seu cotidiano. O professor deverá levar o aluno ao conhecimento estético e artístico. Mostra-se também neste estudo o que poderá ser utilizado como material de pesquisa para um projeto em arte. Também material para se trabalhar a percepção das formas e elementos que mostre a textura, que faz parte da natureza, materiais produzidos pelo homem, objetos do seu cotidiano. É importante enfatizar que a principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças, mantendo vivo a cada dia, o interesse pela arte e adquirindo posicionamento mais crítico. De acordo com pesquisas conclui-se que arte também pode ajudar o aluno na escolha de uma carreira artística, pois existem muitas profissões que chamam a atenção dos jovens, mas é preciso que o professor esteja orientando esse aluno para que ele faça a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar. A arte também poderá ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno a compreendê-las de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio. Chamar também a atenção para o significado que a arte tem para a cultura brasileira. Sendo assim incluirá esse aluno em nossa sociedade com um vasto conhecimento artístico.

Palavras-chaves: Arte; Conhecimento; Professor; Cultura; Cotidiano.

ABSTRACT

The objective of this study is to bring knowledge of art to students and teachers, a pleasurable learning experience that begins in childhood and extends to young people, since from a very young age children participate in social and cultural practices within their families and their environment, that is, in their daily lives. The teacher should guide the student towards aesthetic and artistic knowledge. This study also shows what can be used as research material for an art project. It also presents material for working on the perception of forms and elements that show texture, which is part of nature, materials produced by man, and objects from their daily lives. It is important to emphasize that the teacher's main task is to assist in the development of these observations and perceptions in children, keeping alive each day the interest in art and acquiring a more critical stance. According to research, it is concluded that art can also help students choose an artistic career, as there are many professions that attract young people, but it is necessary for the teacher to guide the student so that they make the right choice of the professional area in which they wish to work. Art can also help the teacher work with other subjects, leading the student to understand them more meaningfully and increasing their reasoning skills. It also draws attention to the significance of art for Brazilian culture. In this way, it will include the student in our society with a vast artistic knowledge.

Keywords: Art; Knowledge; Teacher; Culture; Daily life.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema O ensino da Arte para o desenvolvimento cultural do aluno, cuja problematização é: De que forma o professor poderá mostrar e ensinar as artes para os alunos?

O professor deverá conhecer primeiro a história arte, para saber o que irá ensinar para os alunos, fazer com que o aluno compreenda que os trabalhos de artes não existem isoladamente, mas se relacionam com ideias e tendências de uma determinada época e localidade. O professor precisará criar formas para ensinar os alunos, a perceberem as qualidades das formas artísticas.

A arte é importante, pois desenvolve o pensamento artístico, a percepção estética, o aluno desenvolve sua sensibilidade e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles, pelos colegas de classe, pela natureza e pelo trabalho de artistas de diferentes culturas.

Há certas confusões que se emaranham na cabeça dos professores. Os professores têm na cabeça o movimento e o princípio da nova escola. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é o tradicional.

Moacir Gadotti, no seu livro “Perspectivas atuais da educação”, diz que devemos evitar novos erros para progredir sempre, acertando, interiorizando valores positivos que se devem tornar naturais em nossa maneira de ser.

Acredita-se em mudanças, é dever do pedagogo e o educando acreditar num aprendizado novo que possa suprir as necessidades de cada aluno. Vivemos num país com tantas desigualdades sociais, miséria, fome doenças, famílias desestruturadas, cheias de carências afetivas. A escola seria um ponto de partida para que haja uma sociedade cheia de culturas.

O educador tem o compromisso de levar o conhecimento da arte de outras culturas, pois sendo assim, o educando poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados no seu modo de agir e pensar, levando o aluno valorizar o que lhe é próprio e reconhecer as riquezas e as diversidades da imaginação humana.

O aluno que exercita sua imaginação estará mais habilitado para construir um texto, ou até mesmo resolver um problema matemático.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para a compreensão das questões sociais, pois a arte também está nas profissões que são exercidas em diversos ramos de atividades, sendo assim, a arte é necessária no mundo do trabalho, pois faz parte do desenvolvimento profissional de cada cidadão.

O professor deve mostrar atividades artísticas para os alunos, não apenas em festividade escolares, datas comemorativas, festas de final de ano, mas a todo momento não desperdiçando as oportunidades que lhe vier.

Reconhecer que a função do educador é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ajudar o aluno a se inserir na sociedade numa nova perspectiva de ensino.

COMO O PROFESSOR DEVE COMPRRENDER E SABER IDENTIFICAR A ARTE

Nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a organização do trabalho de professores e de estudante com a arte implica necessariamente a explicitação, do que se entende por arte e por sua presença nas aulas ou cursos destinados ao estudo dela.

Quando praticamos o ensino e a aprendizagem da arte na escola surgem questões que se referem ao processo educacional. Se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte, é preciso organizar propostas de modo que a arte esteja presente nas Aulas de Arte e se mostre com significado na vida das crianças e dos jovens. Ana Mae diz que:

> (...) antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade.

> O papel da arte na educação e grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da arte fora da escola. (...)
> A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., como objetivos de estudos (BARBOSA, pp. 90 e 113).

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e da sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa do mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo.

Para reconhecer e melhorar a compreensão que temos sobre arte e sua história bem como sobre as influências culturais aí presentes, é necessário assumirmos uma disposição atenta e um gradativo aprofundamento dos conhecimentos sobre as práticas artísticas. É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas veem ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade e como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupo sociais.

A arte mobiliza nossas práticas culturais mostrando as múltiplas visualidades, sonoridades, falas, movimentos, cenas, desde a nossa infância, que procuramos entender como a produzimos e interpretamos. A arte pode nos ajudar a conhecer e reconhecer manifestações e interferências em nossas vidas. Precisamos ter oportunidade para perceber analisar e conversar, por exemplo sobre as nossas escolhas, de formas, cores, nossa admiração, por certas músicas ou o nosso gosto por certas cenas, objetos artísticos pelas pessoas que os produzem.

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita, portanto, o professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente tanto em saberes artísticos e sua história, quando em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho educação escolar em arte.

Para a realização de cursos de Arte com qualidade, Libâneo relata que:

> Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para assimilação dos conhecimentos.
> (...) O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (...)
> Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino (LIBÂNIO, 1991, pp. 54 – 5)

Na escola os objetivos educacionais em arte a serem alcançados seriam o aperfeiçoamento de saberes, pelos alunos (com ajuda dos professores), sobre o fazer e o pensar artístico e estético. Os

conteúdos programáticos em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação deles) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significaria trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravuras, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo, etc.) sempre articulado e complementado com as vivências culturais.

Para as crianças e os jovens é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do fazer e apreciar a arte, como também propor atividades que propiciam vivências de ensino e aprendizagem. O professor deve estar atento as características da faixa etária, interesses e “direitos” culturais artísticos de seus alunos no mundo contemporâneo. Ele seria o mediador de conhecimentos em arte durante os cursos, e articulador das vivências dos estudantes como novos saberes a serem aprendidos.

Para desenvolver bem as aulas o professor que está trabalhando com a arte deve sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas do mundo cultural deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno.

Vicent Lanier (1984), enfatiza que o professor deve assumir em suas aulas um conceito central forte, vinculado a referências artísticas, e que sua principal finalidade deve ser a evolução do domínio dos procedimentos estéticos. Para repensarmos e realizarmos cursos de Arte na escola, ele ainda nos lembra que:

> Evidentemente, cada aluno em particular – criança ou – adulto terá seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual pode ser levado para um envolvimento mais amplo. Para um poderá ser a colcha da vovó, para outro, posters de artistas. Devemos explorar esses interesses pessoas. Entretanto, os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e, portanto, é importante identificar ou prever aquelas artes populares que podem servir de interesse da juventude (...) contudo, mesmo o mais contemporâneo conteúdo de curso não irá garantir o tipo de crescimento que nossa ideia de “ conceito central forte” sugere, se não estiver implementado por procedimentos adequados em sala de aula. Se reproduzimos o currículo de Arte ao bordado, produção de filmes ou – teips, desenho ou recriação de espaços urbanos, produção de histórias em quadrinhos, em suma desenvolvendo todas essas atividades de ateliê, de que os professores gostam muito, mesmo incluindo o folclore, a arte popular e a mídia, o mais provável é que nossos alunos estarão essencialmente limitados no crescimento e poderíamos provocar neles. (LANIER, 1984, pp. 6-7)

Lanier nos chama atenção para a necessidade de garantir sempre a presença da arte nos cursos e aulas de Arte que desenvolvemos com os estudantes. Ele nos lembra que nessas aulas não basta praticarmos apenas exercícios soltos de fazer desenhos, pinturas, gravuras, modelagem dentre outros. Essas atividades em várias modalidades artísticas devem vincular-se a um projeto educativo na área.

É preciso que “avaliemos, o mais objetivamente possível tudo aquilo que fazemos na sala de aula, e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte do que desenvolvimento pessoal de qualidade não necessariamente relacionados com a arte” (LANIER, 1984, p.7). É o conhecimento em arte e sua elaboração que deverá mobilizar cotidianamente o nosso caminhar com a formação estética junto a criança e jovens da escola.

A HISTÓRIA DA ARTE QUE TEMOS E CONHECEMOS

No Brasil, por exemplo foram importantes os movimentos culturais na correlação entre arte e educação desde o século XIX. Eventos culturais e artísticos, como a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome definiram nesse século a formação de profissionais de nível institucional. No século XX, a Semana de 22, a criação de universidades (anos 30), o surgimento da Bienais em São Paulo à partir de 1951, os momentos universitários ligados a cultura popular (anos 50 e 60), da contracultura (anos 70), a constituição da Pós-Graduação em ensino de arte e a mobilização profissional (anos 80), vem acompanhando o ensino artístico desde sua introdução até sua expansão por meio da educação formal e de outras experiências (em museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios, etc.).

Dentre as mais relevantes interferências sociais e culturais que marcaram o ensino e aprendizagem artísticos brasileiros, podemos destacar:

a) Os comprometimentos do ensino artístico (desenho) visando a preparação para o trabalho (operários), originado no século XIX;
b) O caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino de arte após a implantação de Educação Artística nas escolas brasileiras na década de 70 (Lei de Diretrizes e Bases 5692/71;
c) A retomada de movimentos de organizações de educadores (principalmente as associações de arte) desde o início dos anos 80;
d) A discussão e a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e redação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a constituição de 1988;
e) As novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte;
f) A elaboração do Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em 1997/98 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998.

Sabe-se que há uma certa preocupação com a educação em arte por parte de professores, pesquisadores, artistas; onde eles têm procurado fundamentar e intervir nessas práticas educativas. No Brasil, desde o final dos anos 80, tem se divulgado inúmeros trabalhos artísticos, tanto aqueles elaborados aqui quando os de outros países. São propostas que refletem atuações em arte e são baseadas:

- Nas necessidades psicológicas dos alunos ou em suas necessidades e problemas ambientais, comunitários e sociais;
- Nas articulações dos atos perceptivos e verbalizadores dos alunos com base da experiência estética;
- As necessidades de mudanças da formação do educador em arte, visando a melhoria da qualidade de escolarização, desde a infância.

Podemos dizer que a história que consideramos é, portanto, aquela que está sendo desenvolvida por professores e alunos em suas práticas e teorias pedagógicas.

AS TEORIAS PEDAGÓGICAS EM ARTE

Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de janeiro, em 1816, tivemos a instalação oficial do ensino artístico, seguindo os modelos similares europeus; nessa época a maior parte das Academias de Arte da Europa procurava atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial. Aqui como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário o desenho tinha por objetivos desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Nas famílias mais ricas as meninas permaneciam em suas casas onde eram preparadas com aulas de músicas, bordado entre outras.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Nas primeiras décadas no século XX, o ensino de arte no caso o desenho, continuou a se apresentar como sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos de desenhos de ornatos (enfeites), a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional. Nas Escolas Normais os cursos de desenhos, incluíam ainda o “desenho pedagógico”, onde os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar” as aulas.

Os professores seguem essa “pedagogia tradicional” que permanece até hoje, encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária.

A partir dos anos 50, além do desenho, passaram a fazer parte do currículo as matérias como Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais que mantinham de forma o caráter e a metodologia do ensino artístico. O ensino e a aprendizagem de arte centravam-se apenas na “transmissão” de conteúdos

reprodutivistas. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também habilidades de precisão, organização e limpeza.

A PEDAGOGIA NOVA

A Pedagogia Nova, também conhecida como Movimento da Escola Nova, tem suas origens na Europa e Estados Unidos (século XIX), sendo que no Brasil surgiu a partir de 1930, e a se propagar a partir dos anos 50 e 60com as escolas experimentais. A preocupação como método, com o aluo, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho caracterizavam uma pedagogia experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia.

Vários autores de destacaram na Tendência da pedagogia Nova. Entre eles se destacaram John Deweey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (a partir de 1939), dos Estados Unidos, e Hebert Read (a partir de 1943) da Inglaterra. Read contribuiu para a formação de um movimento mais significativo do ensino artístico. Influenciado pôr esse movimento no Brasil, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro (em 1948) estruturada nos moldes e princípios da Educação através da Arte, ele dizia o seguinte:

> Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho e da pintura. Comecei a ver que o problema não essa esse, era um problema muito maior, era ver a criança e a relação professor – aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso.
> As crianças vinham cada vez mais, e as idades eram mais diferentes. Felizmente, tinham duas coisas muito positivas para um começo de experiências no campo de educação através de uma escola. A experiência era feita em campo aberto e a diferença de idades, também foi outra coisa fundamental par que pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança, uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a ideia de que ali estavam para ser artistas (RODRIGUES, 1980, p.34).

As palavras de Augusto Rodrigues poderiam resumir as ideias da Escola Nova, que via os alunos como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que assim, ao “aprender fazendo”, saberiam fazê-lo, também cooperativamente na sociedade.

A PEDAGOGIA TECNICISTA

A Pedagogia Tecnicista, presente ainda hoje, teve suas origens a partir da segunda metade do século XX, no mundo, e a partir de 1960 e 1970, no Brasil.

Nesta pedagogia, o aluno e o professor, ocupavam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Orientados pôr uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram realizados de forma minuciosa. Pode-se dizer que faz parte deste contexto tecnicista o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma “modernização” de ensino. Nas aulas de Arte, 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, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas.

O COTIDIANO DAS CRIANÇAS E AS AULAS DE ARTES

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

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

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

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

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

Deve-se estar atendo para a comunicação no ambiente infantil, pois o mundo dos sons, das cores e do movimento marca sua presença e todos com encantos e inquietações. São as imagens e sons que se juntam ampliando o ambiente natural e cultural. No ambiente artístico, existe um processo

de comunicação cultural que tem se encarregado de realizar a divulgação de imagens e sons por vários meios: rádio, disco, cartazes, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, televisão, computadores que empurram os educadores de hoje a encontrar muitas maneiras de intermediar vários conhecimentos ou representações de mundo, presentes em nossas práticas sociais cotidianas.

Qual seria então, os meios de comunicação que as crianças veem, ouvem e sentem o mundo? E que mundo elas idealizam através da arte, pela influência dos adultos?

Temos que lembrar que a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano e que ela interage de diversas maneiras.

Cabe destacar que se as recepções infantis às imagens, cenas e sons de seu cotidiano fossem passivas, não existiria a presença desses elementos culturais em suas conversas, brincadeiras, desenhos, músicas, faz-de-conta, nem em seus modos de vestir, de usar os objetos de falar, até mesmo de relacionar com as pessoas. Nos momentos de brincadeiras ou durante os recreios escolares, observa-se que as crianças revivem seus personagens favoritos da televisão, cantam suas músicas preferidas.

Ao integrar a criança com o meio adulto, amplia-se com todos novos meios de comunicação, como a televisão, o videogame, vídeo interativo, disco laser, o DVD, etc.

Sabemos que os programas de televisão são muito apreciados pôr todas as crianças, em especial as propagandas (no qual gostam de repetir as falas dos atores), os desenhos animados, etc. Não será surpresa, se aparecer nos desenhos e jogos infantis a figura dos super-heróis, ou outras figuras contidas em programação destinadas as crianças.

De um modo geral percebe-se que as crianças elaboram e reutilizam as mensagens veiculadas pelas mídias.

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

Florence de Mèredieu, docente na área de Artes Plásticas de Paris, desenvolveu um estudo sobre o desenho infantil baseado na influência que o mundo moderno tem sobre a criança e nas concepções que os adultos têm sobre a infância e seus grafismos. São suas palavras:

> Quer então estudar as produções infantis fora da gama das influências e pressões adultas só pode levar a uma leitura falseada. Deve-se desconfiar das interpretações unilaterais. Irredutíveis as produções adultas, devendo ser apreendidas no que tem de essencial, as obras infantis não deixam de estar ligadas às primeiras por um elo tão profundo que comanda toda gênese (...).
> É preciso, pois, acabar com um certo mito da espontaneidade infantil: dotar a criança de reações inocentes e gratuitas leva a ignorar o papel da imitação na formação e desenvolvimento.
> A conduta da criança – tanto no plano gráfico quanto nos outros domínios – comporta clichês, citações, imagens emprestadas. Quem esteve em contato com a criança ou então manipulou uma

> grande quantidade de desenhos, sabe bem que nem todos demonstram uma expressão espontânea.
>
> A utilização de estereótipos, a imitação e a cópia são frequentes, e uma das principais dificuldades com os quais se defrontam os métodos de “expressão livre”, está precisamente na ampliação e na profundidade do condicionamento ao qual a criança está submetida (MÈREDIEU, 1974, pp. 3-4; 108-110)

Precisamos então conhecer mais detalhadamente os meios massivos de comunicação social, porque são várias linguagens veiculadas por eles e que podem ser introduzidas nas aulas de artes.

Dentre as linguagens de comunicação social, pode-se sugerir as histórias em quadrinhos, pelo interesse que despertam em crianças, jovens, adultos, e por suas possibilidades interativas e imaginativas.

As histórias em quadrinhos podem ser observadas e analisadas, como uma produção que se encontra muito próximo das crianças e está fortemente sustentada pela indústria cultural.

Vimos que a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato com o seu meio ambiente, compete ao professor saber lidar com os fatos em sala de aula, construindo a sua metodologia de trabalho. O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. A principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças.

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano tanto da natureza quanto da cultura como um todo. Assim é bastante enriquecedor solicitar que as crianças levem para a escola, por exemplo, elementos que se refiram a um determinado assunto de arte a ser trabalhado. O professor poderá fazer da seguinte forma, havendo interesse em se trabalhar a percepção das formas e dos elementos, o mostrar para os alunos (textura, cores, pode-se colecionar da natureza – flores, folhas gravetos, pedras, etc. – ou materiais produzidos pelo homem – como tecidos, pedaços de papéis, rótulos, embalagens, fotografias, ilustrações, objetos do seu cotidiano, sons, canções e outros) que serão reunidos na classe como material auxiliar para as aulas de artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa pretendo ter momentos de reflexão sobre o conteúdo tão extenso que arte nos proporciona, pois sabemos que o conhecimento da mesma não é muito amplo em relação ao ensino escolar. Sabemos que a arte deve ser ensinada desde a infância, pois é neste período que as crianças começam a praticá-la sem mesmo conhecê-la, pois participa de práticas sociais e culturais de seu cotidiano. Para isso o professor deverá começar a ensinar, mostrar e compreender o processo artístico. Hoje já encontramos em várias comunidades do nosso Brasil, ONGs que tem despertado nos nossos jovens o entusiasmo pela arte representada através das músicas, teatros, canto, dança, exposições de artistas famosos, desenhos, a arte, enfim inúmeras representações artísticas.

A LDB estabelece a obrigatoriedade da arte na Educação Básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Mas o que se vê é muitas das vezes professores não preparados. Para a resolução este problema a vários cursos, onde os professores poderão conhecer melhor as representações artísticas ou até mesmo visitar uma biblioteca onde terá livros para pesquisas, a fim de promover uma ótima aula para os estudantes.

Como professores e pedagogos devemos mostrar e ensinar a nossos alunos o verdadeiro significado que a arte tem em nossa cultura. Mostrar também que arte poderá ser inserida ao mundo do trabalho (dentro de cada carreira artística) e até mesmo em outras matérias na escola.

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

REFERÊNCIAS

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

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**, São Paulo: Perspectiva. 2009.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo, Cultrix, 1975.

CRUZ, Manuela; **Usando as tecnologias como Recursos Educacionais,** Disp. em http://ucsrecursoseducacionais.blogspot.com.br/2010/12/as-leis-que-regulamentam-inclusão-das.htm. Acesso em 12 mar. 2026.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.

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

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

MARTINS, Alice Fátima; **Novas tecnologias e o ensino de Artes Visuais: algumas considerações,** Disp. em www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/063.pdf. Acesso em 13/08/2014.

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

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

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

ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE, AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS



PEDAGOGICAL SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTENTIONALITY, AUTONOMY, AND CHILD DEVELOPMENT

ANDREZA ROBERTA DE ANDRADE SANTANA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade na Universidade Zumbi dos Palmares (2014); Licenciatura em Matemática pela Faculdade Faculdade Educamais (2024); Professora de Educação Infantil na EMEI 7 de Setembro rede municipal; professora contratada da rede pública.

RESUMO

A organização dos espaços na Educação Infantil configura-se como dimensão fundamental das práticas pedagógicas, uma vez que o ambiente educativo influencia diretamente as interações, as brincadeiras e os processos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a configuração dos espaços escolares ultrapassa uma função meramente estrutural, assumindo papel ativo na constituição das experiências educativas vivenciadas no cotidiano institucional. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da organização intencional dos espaços pedagógicos na Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica de autores que discutem a infância, o currículo da Educação Infantil e a organização pedagógica dos ambientes educativos. Os resultados indicam que o planejamento intencional dos espaços escolares, orientado pelas necessidades, interesses e formas de expressão das crianças, favorece a construção de experiências significativas de aprendizagem. Ademais, ambientes educativos organizados de forma acessível e diversificada contribuem para estimular a curiosidade, ampliar as possibilidades de exploração e fortalecer o desenvolvimento da autonomia infantil. Conclui-se, portanto, que o espaço educativo deve ser compreendido como parte integrante do currículo e da prática pedagógica na Educação Infantil, constituindo-se como elemento relevante na promoção do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Organização do Espaço; Ambiente Educativo; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The organization of spaces in Early Childhood Education is a fundamental dimension of pedagogical practices, since the educational environment directly influences children's interactions, play, and learning processes. In this sense, the configuration of school spaces goes beyond a merely structural function, assuming an active role in the constitution of educational experiences lived in the institutional daily life. This article aims to analyze the importance of the intentional organization of pedagogical spaces in Early Childhood Education, considering its contribution to the integral development of children. This is a qualitative study, based on a bibliographic review of authors who discuss childhood, the Early Childhood Education curriculum, and the pedagogical organization of educational environments. The results indicate that the intentional planning of school spaces, guided by the needs, interests, and forms of expression of children, favors the construction of meaningful learning experiences. Furthermore, educational environments organized in an accessible and diversified way contribute to stimulating curiosity, expanding the possibilities of exploration, and strengthening the development of children's autonomy. It is concluded, therefore, that the educational space should be understood as an integral part of the curriculum and pedagogical practice in Early Childhood Education, constituting a relevant element in promoting child development.

Keywords: Early Childhood Education; Space Organization; Educational Environment; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel decisivo no processo de formação integral das crianças. Nesse período inicial da vida escolar, as experiências vivenciadas no contexto educativo exercem influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, contribuindo para a constituição das bases do processo de aprendizagem. Dessa forma, a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil torna-se elemento fundamental para a efetivação do direito das crianças a uma educação que respeite suas especificidades e promova seu desenvolvimento pleno.

Nesse cenário, o ambiente educativo assume relevância particular no cotidiano das instituições de Educação Infantil. A forma como os espaços são organizados interfere diretamente nas possibilidades de interação entre as crianças, os professores e os materiais disponíveis no ambiente escolar. Assim, o espaço educativo deixa de ser compreendido apenas como estrutura física e passa a ser reconhecido

como elemento que participa ativamente das experiências pedagógicas e das relações estabelecidas no contexto escolar.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as práticas pedagógicas nessa etapa devem ser estruturadas a partir de dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos (BRASIL, 2009). Dessa maneira, torna-se essencial que os ambientes educativos sejam organizados de modo a favorecer experiências diversificadas, permitindo que as crianças explorem o espaço, manipulem diferentes materiais, experimentem novas possibilidades e construam significados por meio de suas interações com o meio e com os outros.

Nessa perspectiva, a organização dos espaços pedagógicos assume caráter intencional e pedagógico. Conforme destaca Kramer (2007), a infância constitui uma etapa marcada por descobertas, experiências e processos de significação que se constroem nas relações estabelecidas com o mundo. Portanto, os ambientes educativos devem ser planejados considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, de modo a favorecer a curiosidade, a exploração e a participação ativa das crianças nas atividades cotidianas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da organização dos espaços pedagógicos na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Busca-se discutir o espaço como elemento constitutivo da prática pedagógica, compreender sua relação com os processos de aprendizagem e refletir sobre o papel do professor na organização intencional dos ambientes educativos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A opção por esse tipo de investigação fundamenta-se na necessidade de analisar contribuições teóricas relacionadas à organização dos espaços pedagógicos na Educação Infantil e suas implicações para o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa bibliográfica consistiu na análise de obras e produções acadêmicas que discutem a infância, as práticas pedagógicas na Educação Infantil e a organização do ambiente educativo. Foram considerados autores que abordam o desenvolvimento infantil e as relações entre espaço, aprendizagem e experiência educativa, tais como Piaget (1976), Vygotsky (1998), Kramer (2007), Horn (2004), Barbosa e Horn (2001), Oliveira (2011) e Zabalza (1998).

Além da literatura especializada, foram analisados documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esses documentos foram considerados por apresentarem princípios e orientações que destacam a importância das interações, das brincadeiras e da organização do ambiente educativo no desenvolvimento integral das crianças.

A análise das fontes bibliográficas buscou identificar de que maneira a organização intencional dos espaços pedagógicos pode contribuir para a construção de experiências educativas significativas, favorecendo a autonomia, a interação e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

O ESPAÇO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil deve ser compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo. O ambiente escolar, nesse contexto, não se limita a funcionar como suporte físico para a realização de atividades pedagógicas, mas configura-se como um componente ativo das experiências formativas vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar.

De acordo com Horn (2004), o espaço educativo não é neutro, pois expressa concepções pedagógicas e interfere diretamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar. A forma como os materiais são disponibilizados, a organização do mobiliário e a existência de diferentes áreas de exploração comunicam determinadas perspectivas sobre infância, aprendizagem e participação das crianças no processo educativo.

Nesse sentido, ambientes planejados de maneira acolhedora, acessível e diversificada tendem a favorecer a autonomia infantil, estimular a curiosidade e ampliar as possibilidades de exploração do mundo pelas crianças. Por outro lado, espaços excessivamente rígidos, padronizados ou restritivos podem limitar as experiências de aprendizagem, reduzindo as oportunidades de interação e experimentação no cotidiano educativo.

As contribuições teóricas de Piaget (1976) reforçam essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação ativa da criança com o meio. Para o autor, o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre os objetos e das relações estabelecidas com o ambiente. Desse modo, as experiências proporcionadas no espaço educativo desempenham papel relevante na constituição dos processos cognitivos.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011) ressalta que a organização do ambiente na Educação Infantil deve favorecer a ação da criança, possibilitando que ela explore materiais, manipule objetos, interaja com os colegas e construa conhecimentos por meio da experiência. Assim, o espaço educativo deve ser concebido como um ambiente de investigação, experimentação e interação, no qual as crianças possam participar ativamente de seu processo de aprendizagem.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

A organização dos ambientes educativos na Educação Infantil deve considerar a diversidade de experiências que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a criação de diferentes espaços pedagógicos possibilita a exploração de múltiplas linguagens e formas de expressão, ampliando as oportunidades de aprendizagem no cotidiano escolar.

Barbosa e Horn (2001) destacam que a organização do espaço e do tempo nas instituições de Educação Infantil deve estar alinhada às necessidades e interesses das crianças, promovendo ambientes que favoreçam a exploração, a interação social e a construção de conhecimentos. Dessa

forma, o planejamento do ambiente educativo deve considerar não apenas aspectos estruturais, mas também as experiências que se pretende promover nas práticas pedagógicas.

Entre os espaços frequentemente presentes nas instituições de Educação Infantil destacam-se os cantos de leitura, os espaços destinados às brincadeiras de faz de conta, as áreas para atividades artísticas e os ambientes voltados para atividades de construção e manipulação de materiais. Esses espaços favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das diferentes formas de expressão infantil.

Nesse contexto, a brincadeira assume papel central no processo de aprendizagem das crianças. Conforme destaca Vygotsky (1998), a atividade lúdica permite que a criança ultrapasse os limites de seu comportamento cotidiano, experimentando novos papéis sociais e ampliando suas possibilidades de pensamento e ação. Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem a linguagem, constroem significados e elaboram formas de compreender o mundo ao seu redor.

Em consonância com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Dessa forma, a organização dos espaços educativos deve favorecer a realização de experiências lúdicas, investigativas e colaborativas, ampliando as possibilidades de participação das crianças no cotidiano escolar.

Além disso, quando os materiais estão organizados de maneira acessível e os ambientes possibilitam liberdade de circulação e escolha de atividades, as crianças passam a exercer maior protagonismo em suas ações. Essa dinâmica contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da participação ativa nas experiências educativas.

ESPAÇOS EDUCATIVOS E AUTONOMIA INFANTIL

A promoção da autonomia constitui um dos objetivos centrais da Educação Infantil, uma vez que está diretamente relacionada ao desenvolvimento da confiança, da iniciativa e da capacidade de tomada de decisões pelas crianças. Nesse sentido, a organização do ambiente educativo desempenha papel fundamental na criação de condições que favoreçam a participação ativa das crianças nas atividades cotidianas.

Segundo Zabalza (1998), a qualidade da Educação Infantil está profundamente relacionada às condições do ambiente educativo, incluindo a organização dos espaços, a disponibilidade de materiais e as oportunidades de participação oferecidas às crianças. Ambientes planejados de forma intencional possibilitam que as crianças explorem diferentes possibilidades de ação, experimentem novas formas de interação e desenvolvam gradualmente sua autonomia.

Nesse contexto, a organização do espaço deve incentivar a participação das crianças na escolha das atividades, na utilização dos materiais e na construção das rotinas escolares. Essa participação

contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao ambiente educativo e para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e cooperação.

A abordagem pedagógica desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia, inspirada nas ideias de Loris Malaguzzi, também enfatiza a importância do ambiente educativo no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ambiente é frequentemente compreendido como o “terceiro educador”, pois exerce influência significativa nas experiências vivenciadas pelas crianças e nas formas de interação que se estabelecem no cotidiano escolar (MALAGUZZI, 1999).

Assim, a organização dos espaços educativos deve favorecer a curiosidade, a investigação e a participação ativa das crianças, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

O professor desempenha papel fundamental na organização dos ambientes educativos na Educação Infantil. Cabe ao educador planejar e organizar os espaços de maneira intencional, considerando as características, interesses e necessidades das crianças.

Nesse processo, torna-se essencial que o professor observe atentamente as interações que ocorrem no ambiente escolar, identificando possibilidades de reorganização dos espaços que possam ampliar as experiências de aprendizagem. A organização do ambiente educativo, portanto, não constitui uma ação estática, mas um processo contínuo de reflexão e adaptação às dinâmicas do grupo de crianças.

Oliveira (2011) destaca que o professor deve atuar como mediador das experiências infantis, criando situações que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve incluir não apenas a seleção de atividades, mas também a organização do espaço em que essas experiências ocorrerão.

Além disso, a participação das crianças na organização dos ambientes educativos representa estratégia pedagógica relevante. Ao contribuir para a escolha e disposição dos materiais, as crianças passam a desenvolver maior autonomia, senso de responsabilidade e sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Portanto, a organização dos espaços na Educação Infantil deve ser compreendida como prática pedagógica que exige sensibilidade, planejamento e reflexão por parte dos educadores, articulando ambiente, experiências e processos de aprendizagem.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece princípios e orientações para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a importância de experiências educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Nesse documento, a aprendizagem infantil está

organizada em torno de direitos de aprendizagem e campos de experiências, que orientam o planejamento pedagógico e a organização do cotidiano escolar.

Segundo a BNCC, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos estão diretamente relacionados à organização dos espaços educativos, uma vez que o ambiente escolar deve possibilitar experiências que favoreçam a interação entre as crianças, a exploração de diferentes materiais e a participação ativa no cotidiano da instituição.

Nesse sentido, a organização do espaço torna-se um elemento fundamental para a concretização dos princípios estabelecidos pela BNCC. Ambientes diversificados, acessíveis e estimulantes possibilitam que as crianças explorem diferentes linguagens e construam conhecimentos por meio da interação com o meio.

De acordo com Oliveira (2011, p. 52):

“O ambiente educativo deve ser organizado de forma que as crianças possam agir sobre os objetos, explorar materiais e estabelecer relações com os colegas e com os adultos.”

Assim, a organização dos espaços educativos deve considerar não apenas aspectos físicos, mas também as experiências que se pretende promover no cotidiano da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços externos nas instituições de Educação Infantil desempenham papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois possibilitam experiências corporais, exploratórias e sensoriais que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Ambientes como pátios, jardins, parques e áreas abertas permitem que as crianças explorem o movimento, desenvolvam habilidades motoras e estabeleçam relações com elementos da natureza. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças.

Segundo Kramer (2007), a infância é marcada pela curiosidade e pela necessidade de exploração do mundo. Nesse sentido, os espaços externos constituem ambientes privilegiados para a realização de atividades que envolvem movimento, experimentação e interação.

Além disso, a utilização desses espaços favorece o desenvolvimento da autonomia e da socialização, uma vez que as crianças têm a oportunidade de participar de brincadeiras coletivas e explorar diferentes possibilidades de interação.

INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras constituem elementos centrais do processo educativo. O ambiente em que as crianças estão inseridas influencia diretamente a qualidade dessas experiências, pois os espaços organizados de maneira intencional favorecem a participação ativa e a construção de relações sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que as práticas pedagógicas devem ser estruturadas a partir das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). A organização do ambiente escolar, nesse contexto, torna-se um fator determinante para a realização dessas experiências.

Segundo Vygotsky (1998, p. 122), “na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade”. Isso ocorre porque a atividade lúdica possibilita a experimentação de diferentes papéis sociais e estimula a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social.

Ambientes organizados com diferentes materiais, objetos e possibilidades de exploração ampliam as oportunidades de interação entre as crianças. Situações de brincadeira coletiva, por exemplo, favorecem o diálogo, a cooperação e a construção de vínculos. Dessa forma, o espaço educativo passa a desempenhar papel relevante na promoção de experiências que estimulam o desenvolvimento integral da criança.

A organização do ambiente também influencia a forma como as crianças se relacionam com os objetos e com os colegas. Espaços que possibilitam circulação, escolha de atividades e acesso aos materiais contribuem para o fortalecimento da autonomia e da participação no cotidiano escolar.

DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do reconhecimento da importância do ambiente educativo para o desenvolvimento infantil, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades na organização dos espaços pedagógicos. Entre os principais desafios estão a limitação da infraestrutura física, a escassez de materiais pedagógicos e a ausência de planejamento específico voltado à organização do ambiente.

Em alguns contextos, as salas de aula apresentam estruturas pouco flexíveis, com mobiliário fixo e disposição que restringe a circulação das crianças. Esse tipo de organização dificulta a realização de atividades que envolvem movimento, interação e exploração do ambiente.

Outro desafio refere-se à compreensão do espaço como elemento pedagógico. Em determinadas instituições, a organização do ambiente ainda é vista apenas como questão estética ou administrativa. Entretanto, como destaca Horn (2004, p. 15), “o espaço na educação infantil comunica concepções pedagógicas e interfere diretamente nas relações estabelecidas no cotidiano escolar”.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os educadores reflitam sobre a organização dos ambientes e desenvolvam estratégias que favoreçam experiências mais significativas para as crianças. O planejamento pedagógico deve considerar a disposição dos materiais, a criação de diferentes áreas de atividades e a participação das crianças na construção do ambiente escolar.

A formação continuada dos professores também se apresenta como elemento importante para a qualificação das práticas pedagógicas. A compreensão do espaço como parte do currículo da Educação Infantil contribui para que o ambiente seja organizado de maneira intencional, promovendo experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui dimensão fundamental do trabalho pedagógico, uma vez que o ambiente educativo exerce influência direta nas experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o espaço não deve ser compreendido apenas como estrutura física, mas como componente pedagógico que participa ativamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A análise teórica realizada permitiu compreender que ambientes organizados de maneira intencional favorecem a exploração, a curiosidade e as interações entre as crianças, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento. A disposição dos materiais, a criação de diferentes áreas de atividades e a acessibilidade aos objetos configuram elementos que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e para a participação ativa das crianças nas experiências educativas.

Também se constatou que a organização do ambiente educativo está diretamente relacionada às concepções pedagógicas presentes nas instituições de Educação Infantil. Quando o espaço é planejado considerando as necessidades, interesses e formas de expressão das crianças, torna-se possível construir contextos de aprendizagem mais significativos, nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo no processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se a importância do papel do professor na organização dos espaços pedagógicos. O educador, ao planejar e reorganizar o ambiente educativo, cria condições para que as crianças explorem diferentes linguagens, desenvolvam relações sociais e participem de experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Por fim, ressalta-se que a valorização do ambiente como elemento integrante do currículo da Educação Infantil contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades da infância. Dessa forma, a organização intencional dos espaços deve ser compreendida como parte essencial do planejamento pedagógico, possibilitando a criação de ambientes educativos acolhedores, investigativos e capazes de promover experiências significativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JUSTIÇA SOCIAL

INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE

BENITA MARIA DE CAMPOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Oeste Paulista UNOESTE (2006); Especialista em habilitação em Educação infantil pela Faculdade Unesp (2007); Professora de Ensino Fundamental na EMEF Celestino Martins Padovan, Pirapozinho SP, Professor Educação Infantil na E.M Vilma Gianotti Martinez.

RESUMO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais das políticas educacionais contemporâneas, articulando-se diretamente ao princípio da justiça social e ao reconhecimento da educação como direito humano fundamental. Nesse contexto, o presente artigo analisa a relação estrutural entre educação inclusiva e justiça social, considerando os desafios históricos, políticos e pedagógicos que permeiam a construção de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade humana. Parte-se do entendimento de que a inclusão não se limita ao acesso formal à escola, mas implica a transformação das estruturas institucionais, das práticas pedagógicas e das concepções de aprendizagem que historicamente produziram exclusão. Argumenta-se que a educação inclusiva representa um paradigma educacional comprometido com a democratização do conhecimento e com a superação das desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais. Contudo, observa-se que a efetivação desse paradigma ainda enfrenta entraves significativos, tais como a insuficiência de recursos institucionais, lacunas na formação docente e a persistência de concepções meritocráticas que reforçam processos de exclusão. Conclui-se que a consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas transformadoras e uma compreensão ampliada da justiça social como princípio orientador da educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Justiça Social; Políticas; Educacionais; Diversidade.

ABSTRACT

Inclusive education has consolidated itself, in recent decades, as one of the central axes of contemporary educational policies, directly linked to the principle of social justice and the recognition of education as a fundamental human right. In this context, this article analyzes the structural relationship between inclusive education and social justice, considering the historical, political and pedagogical challenges that permeate the construction of educational systems capable of embracing human diversity. It starts from the understanding that inclusion is not limited to formal access to school, but implies the transformation of institutional structures, pedagogical practices and concepts of learning that have historically produced exclusion. It is argued that inclusive education represents an educational paradigm committed to the democratization of knowledge and overcoming structural inequalities that permeate educational systems. However, it is observed that the implementation of this paradigm still faces significant obstacles, such as insufficient institutional resources, gaps in teacher training and the persistence of meritocratic concepts that reinforce exclusion processes. It is concluded that the consolidation of truly inclusive educational systems depends on the articulation between public policies, transformative pedagogical practices and an expanded understanding of social justice as a guiding principle of contemporary education.

Keywords: Inclusive Education; Social Justice; Policies; Educational; Diversity.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos paradigmas centrais das políticas educacionais contemporâneas, assumindo papel estratégico na promoção da equidade e na construção de sociedades mais justas. A emergência desse paradigma resulta de um movimento histórico e político que passou a questionar os modelos educacionais tradicionais, frequentemente marcados por práticas excludentes e por concepções homogeneizadoras de aprendizagem. Nesse contexto, a educação inclusiva passa a ser compreendida não apenas como uma política direcionada a estudantes com deficiência, mas como um princípio estruturante de sistemas educacionais comprometidos com a garantia do direito à educação para todos os sujeitos, independentemente de suas condições sociais, culturais, econômicas ou cognitivas.

A consolidação dessa perspectiva encontra respaldo em documentos internacionais e em marcos normativos que redefiniram o papel da escola diante da diversidade humana. Entre esses documentos, destacam-se a Declaração de Salamanca, promulgada pela UNESCO em 1994, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006,

ambos responsáveis por afirmar que sistemas educacionais devem se reorganizar para acolher todos os estudantes em ambientes educacionais comuns. No contexto brasileiro, esse movimento foi fortalecido por legislações que reafirmam o direito à educação inclusiva, entre elas 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, instituída em 2008.

Entretanto, a consolidação da educação inclusiva não pode ser analisada apenas como um conjunto de políticas educacionais. Trata-se, sobretudo, de um projeto ético e político profundamente articulado ao conceito de justiça social. A justiça social, nesse sentido, envolve a superação de desigualdades estruturais que historicamente limitaram o acesso ao conhecimento e à participação social de diferentes grupos. Conforme argumenta Fraser (2008), a justiça social requer simultaneamente políticas de redistribuição de recursos e de reconhecimento das diferenças, de modo que os sujeitos possam participar plenamente da vida social. Aplicado ao campo educacional, esse princípio implica reconhecer que a escola deve atuar como espaço de democratização do conhecimento, garantindo condições reais de aprendizagem para todos os estudantes.

A relação entre educação e justiça social também foi amplamente discutida por autores que problematizam as desigualdades educacionais produzidas pelas estruturas sociais. Nesse sentido, estudos sociológicos evidenciam que sistemas educacionais frequentemente reproduzem hierarquias sociais existentes, perpetuando desigualdades de classe, raça e gênero.

Segundo Dubet (2011), a escola contemporânea enfrenta o desafio de conciliar princípios meritocráticos com a necessidade de promover equidade, o que exige a implementação de políticas educacionais capazes de compensar desigualdades sociais preexistentes. Nesse cenário, a educação inclusiva emerge como uma resposta institucional à necessidade de construir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação da educação inclusiva implica uma transformação profunda nas práticas escolares. Não se trata apenas de garantir o acesso físico à escola, mas de reorganizar currículos, metodologias de ensino, processos avaliativos e estruturas institucionais para que todos os estudantes possam participar efetivamente do processo educativo. De acordo com Booth e Ainscow (2011), a inclusão educacional exige a construção de culturas escolares que valorizem a diversidade, políticas institucionais que garantam suporte pedagógico adequado e práticas docentes capazes de responder às diferentes necessidades de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

Contudo, apesar dos avanços normativos e teóricos, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos encontram-se a insuficiência de formação docente voltada para práticas inclusivas, a carência de recursos pedagógicos especializados e a persistência de concepções educacionais baseadas em modelos homogêneos de aprendizagem. Tais fatores contribuem para a manutenção de práticas excludentes que limitam a efetivação do direito à educação para diversos grupos sociais.

Além disso, é necessário reconhecer que a educação inclusiva está intrinsecamente vinculada a debates mais amplos sobre desigualdades sociais. A exclusão educacional não ocorre apenas em função

de deficiências ou necessidades educacionais específicas, mas também está associada a fatores socioeconômicos, culturais e territoriais que afetam as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, discutir educação inclusiva implica considerar a complexa interseção entre desigualdades educacionais e desigualdades sociais. Diante desse cenário, emerge a seguinte pergunta norteadora desta investigação: de que maneira a educação inclusiva pode contribuir para a promoção da justiça social no contexto educacional contemporâneo?

A partir dessa problematização, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre educação inclusiva e justiça social, considerando seus fundamentos teóricos, seus marcos normativos e os desafios associados à implementação de práticas educacionais inclusivas. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Examinar os fundamentos conceituais da educação inclusiva no campo das políticas educacionais contemporâneas; Analisar a relação entre educação inclusiva e justiça social a partir de perspectivas sociológicas e pedagógicas; Identificar os principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na implementação de práticas inclusivas; e Discutir as implicações da educação inclusiva para a construção de sistemas educacionais mais equitativos.

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate acadêmico sobre os vínculos entre inclusão educacional e justiça social, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais. A literatura especializada aponta que a construção de sistemas educacionais inclusivos constitui condição fundamental para a democratização do conhecimento e para a ampliação das oportunidades de participação social. Conforme argumenta Freire (1996), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, capaz de promover a conscientização crítica e a transformação das estruturas sociais que produzem exclusão.

Nesse sentido, analisar a educação inclusiva sob a perspectiva da justiça social permite compreender que a inclusão educacional não se limita a um conjunto de adaptações pedagógicas, mas representa um projeto político orientado pela defesa do direito universal à educação. Trata-se, portanto, de reconhecer a escola como espaço privilegiado para a construção de sociedades mais democráticas, nas quais a diversidade seja entendida não como obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo.

Assim, o presente estudo busca contribuir para a reflexão acadêmica e para o debate educacional contemporâneo, evidenciando que a consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas transformadoras e uma compreensão ampliada da justiça social como princípio orientador da educação.

METODOLOGIA

A presente investigação foi estruturada a partir de um percurso metodológico fundamentado na revisão sistemática da literatura, estratégia amplamente reconhecida na pesquisa acadêmica por possibilitar a identificação, análise crítica e síntese interpretativa de produções científicas relevantes

sobre determinado fenômeno investigado. Esse tipo de abordagem metodológica permite reunir evidências teóricas e empíricas já produzidas na comunidade científica, oferecendo uma visão abrangente do estado da arte de determinado campo de conhecimento.

Conforme argumenta Gil (2022), pesquisas baseadas em revisão de literatura possibilitam compreender como um determinado problema vem sendo abordado ao longo do tempo, permitindo identificar lacunas, convergências e tendências teóricas presentes na produção acadêmica. Nesse sentido, a opção por uma revisão sistemática mostrou-se adequada ao objetivo deste estudo, uma vez que a investigação busca compreender de forma aprofundada a relação entre educação inclusiva e justiça social a partir de diferentes perspectivas teóricas contemporâneas.

No que se refere à natureza da pesquisa, o estudo caracteriza-se como pesquisa básica, pois tem como propósito ampliar o conhecimento teórico acerca das relações entre inclusão educacional e justiça social, sem a intenção imediata de aplicação prática direta, embora seus resultados possam contribuir para reflexões pedagógicas e para o aprimoramento de políticas educacionais. De acordo com Vergara (2021), pesquisas de natureza básica buscam produzir conhecimento científico capaz de explicar fenômenos sociais e ampliar a compreensão teórica sobre determinado campo investigativo. Assim, ao examinar criticamente produções acadêmicas e documentos institucionais relacionados à educação inclusiva, o estudo pretende contribuir para o aprofundamento conceitual e analítico dessa temática no âmbito da pesquisa educacional.

Quanto à abordagem metodológica, a investigação insere-se no paradigma qualitativo. A escolha dessa abordagem fundamenta-se no entendimento de que fenômenos educacionais são complexos e socialmente construídos, exigindo análises interpretativas que considerem dimensões históricas, políticas e culturais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite compreender significados, concepções e interpretações presentes na literatura científica sobre educação inclusiva. Segundo Gil (2022), a abordagem qualitativa caracteriza-se por privilegiar a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, buscando interpretar as relações e significados que emergem das produções analisadas. Assim, ao examinar criticamente textos acadêmicos e documentos normativos, o presente estudo procura compreender como diferentes autores têm interpretado a relação entre inclusão educacional e justiça social no contexto contemporâneo.

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa assume caráter exploratório e descritivo. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca das diferentes abordagens teóricas que discutem a educação inclusiva como instrumento de promoção da justiça social. Pesquisas exploratórias são particularmente relevantes quando se busca aprofundar a compreensão de um fenômeno complexo ou ainda em processo de consolidação teórica. Conforme explica Vergara (2021), esse tipo de investigação permite maior familiaridade com o problema estudado, contribuindo para a construção de análises mais consistentes e fundamentadas. Paralelamente, o estudo também apresenta caráter descritivo, uma vez que busca identificar e sistematizar contribuições teóricas relevantes presentes na literatura científica recente sobre o tema.

O processo investigativo foi estruturado a partir de procedimentos sistemáticos de levantamento, seleção e análise da literatura científica. Inicialmente, foi realizada uma busca em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas no campo das ciências humanas e educacionais, entre elas Scielo, Google Scholar e periódicos indexados em bases internacionais. A seleção dos estudos priorizou produções publicadas entre os anos de 2020 e 2025, período considerado relevante para compreender os debates mais recentes sobre educação inclusiva, justiça social e políticas educacionais. Contudo, também foram considerados autores clássicos cujas contribuições permanecem estruturantes para o campo da educação, desde que devidamente contextualizados no debate contemporâneo.

Para garantir rigor metodológico ao processo de seleção das fontes, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Entre os critérios de inclusão, destacam-se: artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, livros e capítulos de livros de autores reconhecidos no campo educacional, documentos oficiais relacionados às políticas de educação inclusiva e estudos que abordassem diretamente a relação entre inclusão educacional, equidade e justiça social. Por outro lado, foram excluídas publicações que apresentassem caráter meramente opinativo, ausência de fundamentação teórica consistente ou que não estabelecessem relação direta com o objeto investigado.

A etapa de coleta de dados consistiu na identificação e organização sistemática das obras selecionadas, considerando informações como autoria, ano de publicação, principais conceitos mobilizados, objetivos das pesquisas analisadas e contribuições teóricas apresentadas pelos autores. Nesse processo, buscou-se compreender como diferentes estudos abordam a educação inclusiva, quais perspectivas teóricas são predominantes e quais desafios são apontados para a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Gil (2022) observa que a organização sistemática das informações coletadas constitui etapa fundamental em pesquisas bibliográficas, pois permite estruturar o processo analítico e assegurar maior consistência interpretativa.

Após a fase de coleta e organização das fontes, foi realizada a análise qualitativa do material selecionado, fundamentada na técnica de análise interpretativa de conteúdo. Essa técnica possibilita examinar criticamente os argumentos presentes nas obras analisadas, identificando categorias temáticas recorrentes e padrões interpretativos que emergem da literatura científica. A análise buscou identificar convergências e divergências entre os autores, bem como compreender como diferentes perspectivas teóricas interpretam a relação entre educação inclusiva e justiça social. Conforme destaca Vergara (2021), a análise interpretativa permite compreender o sentido das produções científicas, articulando os argumentos dos autores com a problematização proposta pelo pesquisador.

Nesse processo analítico, foram identificadas categorias centrais que estruturam o debate contemporâneo sobre educação inclusiva. Entre essas categorias destacam-se: democratização do acesso ao conhecimento, reconhecimento da diversidade, políticas públicas de inclusão educacional, formação docente para a diversidade e reconfiguração das práticas pedagógicas. A análise dessas categorias permitiu compreender que a inclusão educacional não pode ser reduzida a um conjunto de adaptações técnicas, mas deve ser compreendida como transformação estrutural dos sistemas educacionais.

Além disso, a análise também considerou a dimensão histórica e política das políticas de inclusão educacional, reconhecendo que a implementação de práticas inclusivas depende da articulação entre diferentes níveis institucionais. Essa perspectiva permitiu compreender que a educação inclusiva envolve múltiplos atores sociais, incluindo gestores educacionais, professores, estudantes, famílias e formuladores de políticas públicas. Dessa forma, o estudo buscou interpretar a literatura científica considerando a complexidade das relações que atravessam o campo educacional.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JUSTIÇA SOCIAL

A discussão contemporânea sobre educação inclusiva encontra-se profundamente articulada à defesa do direito universal à educação e à consolidação de sistemas educacionais comprometidos com a equidade. A literatura educacional recente tem enfatizado que a inclusão não deve ser interpretada apenas como estratégia pedagógica, mas como um princípio estruturante de políticas públicas orientadas pela justiça social. Nesse sentido, Mantoan (2020, p. 18) afirma que “a educação inclusiva rompe com a lógica da homogeneização escolar ao reconhecer que a diversidade constitui elemento estruturante do processo educativo”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão exige uma reconfiguração das estruturas escolares, das práticas pedagógicas e das concepções de aprendizagem que historicamente sustentaram processos de exclusão. Assim, a escola inclusiva não se limita a admitir estudantes diversos em seu espaço físico, mas implica a transformação institucional necessária para garantir participação, aprendizagem e pertencimento.

A compreensão da educação inclusiva também demanda reconhecer que a exclusão educacional está vinculada a processos sociais mais amplos, atravessados por desigualdades econômicas, culturais e políticas. Nesse contexto, Saviani (2021) argumenta que o sistema educacional brasileiro historicamente reproduziu desigualdades sociais ao estruturar-se de forma seletiva e meritocrática. Para o autor, a democratização do ensino exige superar a tradição elitista que marcou a educação brasileira desde o período colonial, ampliando o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Essa análise permite compreender que a inclusão educacional não pode ser dissociada da luta por justiça social, pois a escola, ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, também possui potencial para enfrentá-las.

A produção acadêmica recente tem enfatizado que a inclusão educacional deve ser compreendida como um paradigma que reorganiza o próprio conceito de educação. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2022, p. 32) afirmam que “a inclusão refere-se ao processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação”. Tal concepção amplia significativamente o alcance da educação inclusiva, deslocando o foco da deficiência para as barreiras estruturais que impedem determinados estudantes de aprender. Desse modo, a inclusão deixa de ser entendida como um conjunto de adaptações individuais e passa a ser concebida como transformação sistêmica do ambiente educacional.

A literatura brasileira também tem destacado a importância de compreender a educação inclusiva como um processo histórico e político. Mendes (2020) argumenta que as políticas de inclusão no Brasil foram impulsionadas por movimentos sociais e por compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. Para a autora, a consolidação da inclusão depende de políticas educacionais articuladas que envolvam formação docente, recursos pedagógicos adequados e reorganização curricular. Essa perspectiva evidencia que a inclusão não se realiza apenas por meio de legislação, mas exige investimento institucional e compromisso político com a equidade educacional.

Nesse debate, torna-se fundamental analisar a relação entre inclusão educacional e justiça social. Fraser (2022) argumenta que a justiça social contemporânea envolve simultaneamente redistribuição de recursos e reconhecimento das diferenças culturais. Segundo a autora, sistemas sociais justos são aqueles que garantem condições equitativas de participação para todos os indivíduos. Aplicada ao campo educacional, essa abordagem implica reconhecer que a escola deve promover tanto o acesso ao conhecimento quanto o reconhecimento das identidades e experiências diversas presentes no ambiente escolar. Dessa forma, a inclusão educacional passa a ser compreendida como estratégia fundamental para a construção de sociedades mais democráticas.

Outro autor central para essa discussão é Dubet (2021), que analisa as tensões existentes entre meritocracia e igualdade nos sistemas educacionais contemporâneos. Segundo o autor, embora a escola moderna tenha sido construída sob o princípio da igualdade de oportunidades, na prática ela frequentemente reproduz desigualdades sociais preexistentes. Dubet (2021, p. 67) observa que “a promessa meritocrática da escola esbarra nas desigualdades sociais que condicionam as trajetórias educacionais dos estudantes”. Essa análise revela que políticas de inclusão tornam-se essenciais para reduzir as distâncias produzidas por desigualdades estruturais.

No contexto brasileiro, a discussão sobre educação inclusiva ganhou novo impulso com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2020), essa política estabelece que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem ser atendidos preferencialmente em classes comuns da escola regular. Tal orientação representa uma mudança paradigmática significativa, pois rompe com a tradição de segregação educacional historicamente presente nas instituições escolares.

Além das políticas públicas, a literatura educacional tem destacado a importância da formação docente para a efetivação da inclusão. Para Glat e Pletsch (2021), a formação inicial e continuada de professores constitui elemento central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. As autoras ressaltam que muitos docentes ainda se sentem inseguros diante da diversidade presente em sala de aula, o que evidencia lacunas nos processos formativos. Segundo Glat e Pletsch (2021, p. 45), “a inclusão educacional exige professores capazes de compreender a diversidade como componente constitutivo do processo de ensino e aprendizagem”.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se à necessidade de revisão das práticas pedagógicas tradicionais. Nesse sentido, Moran (2020) argumenta que metodologias ativas de

aprendizagem podem contribuir significativamente para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Ao promover maior participação dos estudantes no processo educativo, tais metodologias favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais. Para o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

A discussão sobre inclusão também envolve reflexões sobre currículo. Sacristán (2020) afirma que o currículo escolar constitui instrumento poderoso de organização do conhecimento e de regulação das práticas pedagógicas. Segundo o autor, currículos rigidamente estruturados tendem a dificultar a implementação de práticas inclusivas, pois não consideram a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Dessa forma, a construção de currículos flexíveis torna-se condição fundamental para a efetivação da inclusão educacional.

Outro elemento central nesse debate refere-se à concepção de diversidade. Candau (2022) argumenta que a educação inclusiva deve ser orientada por uma perspectiva intercultural capaz de valorizar as múltiplas identidades presentes no espaço escolar. Para a autora, a diversidade não pode ser tratada como problema pedagógico, mas como potencial educativo que enriquece os processos de ensino e aprendizagem. Candau (2022, p. 53) afirma que “educar para a diversidade implica reconhecer que as diferenças culturais constituem dimensões fundamentais da experiência humana”.

A literatura recente também tem evidenciado que a inclusão educacional deve considerar as interseccionalidades presentes nas trajetórias escolares. Desse modo, Arroyo (2021) argumenta que as desigualdades educacionais são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, como classe, raça, gênero e território. Segundo o autor, compreender essas intersecções é essencial para desenvolver políticas educacionais capazes de enfrentar as múltiplas formas de exclusão presentes na sociedade brasileira.

A abordagem crítica da educação inclusiva também encontra respaldo na obra de Paulo Freire, cuja contribuição permanece central para os debates educacionais contemporâneos. Freire (1996) afirma que a educação deve ser compreendida como prática emancipatória, capaz de promover a conscientização crítica dos sujeitos. Embora sua obra tenha sido produzida em outro contexto histórico, seus princípios continuam profundamente relevantes para a discussão da inclusão educacional. Conforme observa Gadotti (2021), o pensamento freireano inspira práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento e com a transformação social.

No campo das políticas educacionais, Ball (2021) destaca que a implementação de reformas educacionais frequentemente envolve disputas políticas e institucionais. Segundo o autor, políticas de inclusão podem assumir diferentes significados dependendo das interpretações e práticas desenvolvidas pelas instituições escolares. Essa análise evidencia que a efetivação da inclusão depende não apenas da formulação de políticas públicas, mas também da forma como essas políticas são apropriadas no cotidiano das escolas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das instituições educacionais na promoção da equidade. Nussbaum (2022) argumenta que sociedades justas devem garantir condições para que todos

os indivíduos desenvolvam suas capacidades humanas fundamentais. No campo educacional, essa abordagem implica reconhecer que a escola possui responsabilidade central na criação de oportunidades de aprendizagem que permitam aos estudantes desenvolver plenamente suas potencialidades.

A literatura brasileira recente também tem enfatizado a importância de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades educacionais. Cury (2020) argumenta que a educação constitui direito social fundamental e condição indispensável para o exercício da cidadania. Para o autor, a consolidação de sistemas educacionais inclusivos depende da articulação entre políticas educacionais, financiamento adequado e compromisso institucional com a democratização do ensino.

Nesse contexto, torna-se evidente que a educação inclusiva representa um projeto político orientado pela defesa do direito à educação para todos. Conforme observa Libâneo (2021), a escola contemporânea enfrenta o desafio de conciliar qualidade educacional com equidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. Essa perspectiva reforça a ideia de que inclusão e qualidade educacional não são objetivos contraditórios, mas dimensões complementares de um sistema educacional democrático.

Por fim, a literatura especializada destaca que a consolidação da educação inclusiva depende da construção de culturas escolares que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, Ainscow (2020) argumenta que escolas inclusivas são aquelas que desenvolvem processos colaborativos entre professores, gestores, estudantes e comunidade. Segundo o autor, a inclusão educacional deve ser compreendida como processo contínuo de transformação institucional, orientado pela busca permanente por maior equidade.

Diante dessas contribuições teóricas, torna-se possível compreender que a educação inclusiva constitui um campo complexo e multifacetado, situado na interseção entre políticas públicas, práticas pedagógicas e debates sociopolíticos sobre justiça social. A consolidação desse paradigma exige não apenas mudanças institucionais, mas também transformação das concepções educacionais que historicamente sustentaram processos de exclusão. Nesse sentido, a educação inclusiva emerge como elemento fundamental para a construção de sistemas educacionais comprometidos com a democratização do conhecimento e com a promoção da justiça social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise sistemática da literatura revelou que a educação inclusiva, no cenário contemporâneo, deixou de ser compreendida apenas como política educacional voltada a estudantes com deficiência e passou a assumir um caráter estrutural, associado diretamente à promoção da justiça social no campo educacional. Esse deslocamento conceitual aparece de forma recorrente nos estudos analisados, evidenciando que a inclusão educacional envolve a transformação das estruturas institucionais, das práticas pedagógicas e das concepções de aprendizagem que historicamente sustentaram processos de exclusão. Nesse sentido, Mantoan (2020) observa que a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática na organização dos sistemas educacionais, pois rompe com a lógica da normalização e

passa a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. A análise dos estudos indica que essa mudança implica compreender a escola como espaço de construção democrática do conhecimento, no qual diferenças individuais deixam de ser tratadas como obstáculos pedagógicos e passam a ser consideradas dimensões legítimas do processo educativo.

Um primeiro resultado relevante refere-se à compreensão de que a inclusão educacional não pode ser reduzida ao acesso formal à escola. Diversos estudos destacam que o simples ingresso de estudantes historicamente excluídos no sistema educacional não garante, por si só, condições reais de aprendizagem. Nesse sentido, Ainscow (2020) argumenta que a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. A análise das produções acadêmicas recentes confirma essa perspectiva ao evidenciar que a permanência e o sucesso escolar dependem de múltiplos fatores, entre os quais se destacam práticas pedagógicas inclusivas, formação docente adequada e políticas institucionais comprometidas com a equidade. Assim, os resultados indicam que a efetivação da educação inclusiva exige mudanças estruturais na organização das escolas, incluindo flexibilização curricular, diversificação metodológica e revisão de práticas avaliativas tradicionalmente excludentes.

Outro aspecto amplamente evidenciado na literatura refere-se à relação entre inclusão educacional e desigualdades sociais. Estudos recentes demonstram que a exclusão escolar está frequentemente associada a fatores socioeconômicos, culturais e territoriais que ultrapassam o espaço da escola. Nesse contexto, Arroyo (2021) argumenta que a desigualdade educacional no Brasil deve ser compreendida a partir da interseção entre diferentes marcadores sociais, como classe social, raça e território. A análise das pesquisas indica que estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis enfrentam barreiras adicionais no processo educacional, o que reforça a necessidade de políticas educacionais orientadas pela justiça social. Dessa forma, os achados do presente estudo corroboram a perspectiva de que a inclusão educacional deve ser pensada de forma ampliada, considerando não apenas as necessidades educacionais específicas, mas também as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias escolares.

A literatura analisada também evidencia que a implementação de políticas inclusivas depende fortemente da formação docente. Diversos estudos indicam que professores frequentemente se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2021) argumentam que a formação inicial de professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação para práticas pedagógicas inclusivas. Os autores destacam que a ausência de formação específica pode gerar insegurança profissional e dificultar a implementação de estratégias pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes. A análise das produções científicas reforça essa preocupação ao indicar que programas de formação continuada voltados à educação inclusiva contribuem significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Outro resultado relevante diz respeito à necessidade de revisão das práticas pedagógicas tradicionais. Estudos recentes apontam que metodologias centradas exclusivamente na transmissão de

conteúdos tendem a reproduzir padrões de exclusão educacional, especialmente quando desconsideram as diferenças nos estilos e ritmos de aprendizagem. Moran (2020) argumenta que metodologias ativas podem contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, pois promovem maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Os achados da presente análise corroboram essa perspectiva ao evidenciar que práticas pedagógicas participativas favorecem a construção de ambientes escolares mais democráticos, nos quais os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

A discussão sobre currículo também emerge como elemento central nos estudos analisados. Diversos autores apontam que currículos rigidamente estruturados podem dificultar a implementação da inclusão educacional, uma vez que não contemplam a diversidade presente nas salas de aula. Sacristán (2020) argumenta que o currículo escolar deve ser compreendido como construção social que organiza o conhecimento e orienta as práticas pedagógicas. Nesse sentido, currículos flexíveis e abertos à diversidade tornam-se condição fundamental para a construção de ambientes educacionais inclusivos. A análise das produções acadêmicas evidência que escolas que adotam práticas curriculares mais flexíveis apresentam maior capacidade de responder às necessidades educacionais dos estudantes, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

Outro ponto recorrente nos estudos analisados refere-se à importância das políticas públicas para a consolidação da educação inclusiva. A literatura evidencia que a existência de marcos normativos favoráveis à inclusão constitui condição fundamental para a construção de sistemas educacionais mais equitativos. No contexto brasileiro, documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceram bases jurídicas importantes para a promoção da inclusão educacional. Contudo, os estudos indicam que a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos relacionados à insuficiência de recursos institucionais e à ausência de estratégias de acompanhamento sistemático. Ball (2021) observa que políticas educacionais frequentemente assumem significados distintos no momento de sua implementação, o que pode gerar discrepâncias entre as diretrizes normativas e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares.

Além das políticas públicas, a literatura recente também enfatiza a importância da construção de culturas escolares inclusivas. Ainscow (2020) argumenta que escolas inclusivas são aquelas que desenvolvem práticas colaborativas entre professores, gestores, estudantes e comunidade. A análise das produções científicas confirma essa perspectiva ao evidenciar que a inclusão educacional depende não apenas de recursos pedagógicos, mas também de atitudes institucionais que valorizem a diversidade. Nesse sentido, a construção de ambientes escolares acolhedores e participativos aparece como elemento fundamental para a efetivação da inclusão.

A relação entre inclusão educacional e justiça social também foi amplamente discutida nos estudos analisados. Fraser (2022) argumenta que a justiça social envolve tanto redistribuição de recursos quanto reconhecimento das diferenças culturais. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva implica reconhecer que a escola deve garantir condições equitativas de participação para todos os

estudantes. A análise da literatura evidencia que políticas de inclusão educacional contribuem para ampliar oportunidades de aprendizagem, especialmente para grupos historicamente marginalizados. No entanto, os estudos também apontam que a inclusão escolar, isoladamente, não é suficiente para superar desigualdades sociais mais amplas, o que reforça a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social e saúde.

Outro aspecto relevante identificado na literatura refere-se às tensões entre meritocracia e equidade nos sistemas educacionais contemporâneos. Dubet (2021) argumenta que a escola moderna foi historicamente construída sob o princípio da igualdade de oportunidades, mas na prática tende a reproduzir desigualdades sociais preexistentes. Essa análise é corroborada por diversos estudos recentes que apontam que estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos frequentemente enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola. Nesse sentido, políticas de inclusão educacional podem ser compreendidas como estratégias institucionais voltadas à redução dessas desigualdades.

A análise das produções acadêmicas também evidencia que a inclusão educacional possui implicações significativas para a organização das práticas pedagógicas. Professores que atuam em contextos inclusivos frequentemente precisam desenvolver estratégias de ensino diferenciadas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, Libâneo (2021) argumenta que a qualidade da educação está diretamente associada à capacidade da escola de garantir aprendizagem significativa para todos os estudantes. Os resultados desta investigação indicam que práticas pedagógicas inclusivas contribuem não apenas para a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, mas também para a melhoria geral do processo educativo.

Outro elemento importante identificado nos estudos refere-se à valorização da diversidade cultural no espaço escolar. Candau (2022) argumenta que a educação inclusiva deve ser orientada por uma perspectiva intercultural, capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades presentes na escola. A análise da literatura confirma essa perspectiva ao evidenciar que práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural contribuem para a construção de ambientes educacionais mais democráticos e participativos.

Por fim, os resultados da presente investigação indicam que a educação inclusiva representa um projeto educacional profundamente comprometido com a democratização do conhecimento e com a promoção da justiça social. Contudo, a efetivação desse projeto ainda enfrenta desafios significativos relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à necessidade de transformação das culturas institucionais das escolas. Assim, os achados do estudo reforçam a importância de políticas educacionais integradas e de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar criticamente a relação entre educação inclusiva e justiça social no contexto educacional contemporâneo, considerando fundamentos teóricos, marcos normativos e desafios relacionados à implementação de práticas educacionais inclusivas. A partir da revisão sistemática da literatura, foi possível evidenciar que a educação inclusiva se consolidou como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas, constituindo não apenas uma estratégia pedagógica voltada à diversidade, mas um projeto político e social comprometido com a democratização do acesso ao conhecimento e com a redução das desigualdades educacionais.

Os resultados obtidos demonstram que a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática significativa na organização dos sistemas educacionais. Diferentemente de modelos educacionais tradicionais, baseados em concepções homogêneas de aprendizagem, a perspectiva inclusiva reconhece a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a análise da literatura evidenciou que a inclusão não pode ser reduzida à mera presença de estudantes diversos no espaço escolar, mas requer a transformação estrutural das instituições educacionais, envolvendo práticas pedagógicas, currículos, processos avaliativos e políticas institucionais comprometidas com a equidade.

No que se refere ao alcance dos objetivos propostos, a investigação permitiu compreender os fundamentos conceituais da educação inclusiva a partir de diferentes perspectivas teóricas contemporâneas. Observou-se que autores nacionais e internacionais convergem ao afirmar que a inclusão educacional constitui instrumento fundamental para a promoção da justiça social, pois amplia oportunidades de participação e aprendizagem para grupos historicamente marginalizados. Ao mesmo tempo, a análise evidenciou que a efetivação desse paradigma depende da articulação entre políticas públicas, formação docente adequada e reorganização das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante identificado no estudo refere-se ao papel das políticas educacionais na promoção da inclusão. Embora o Brasil possua um conjunto significativo de marcos normativos que reconhecem o direito à educação inclusiva, a literatura analisada indica que ainda existem desafios importantes relacionados à implementação dessas políticas. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência de recursos institucionais, lacunas na formação inicial e continuada de professores e a persistência de concepções pedagógicas baseadas em modelos de ensino homogêneos. Esses fatores evidenciam que a consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos exige compromisso político, investimento institucional e mudança cultural no interior das escolas.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para ampliar o debate acadêmico sobre a relação entre inclusão educacional e justiça social, reforçando a necessidade de compreender a educação como espaço estratégico para a construção de sociedades mais democráticas. Ao integrar diferentes perspectivas teóricas e documentos institucionais relevantes, a investigação evidencia que a inclusão educacional deve ser analisada de forma interdisciplinar, considerando dimensões pedagógicas, sociológicas e políticas que atravessam o campo educacional.

No plano prático, as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa apontam para a importância de políticas educacionais integradas que articulem formação docente, inovação pedagógica e

fortalecimento das culturas escolares inclusivas. A promoção da inclusão educacional requer ambientes escolares capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, promovendo práticas pedagógicas participativas e flexíveis que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a construção de escolas inclusivas não depende apenas de recursos materiais, mas também de mudanças nas concepções educacionais que orientam o trabalho pedagógico.

Apesar das contribuições apresentadas, é importante reconhecer algumas limitações do estudo. Por tratar-se de uma pesquisa baseada em revisão sistemática da literatura, a investigação não contemplou a realização de estudos empíricos em contextos escolares específicos. Dessa forma, futuras pesquisas poderiam aprofundar a compreensão do tema por meio de investigações de campo que analisem práticas pedagógicas inclusivas em diferentes realidades educacionais. Além disso, estudos comparativos entre diferentes sistemas educacionais podem contribuir para identificar estratégias eficazes de promoção da inclusão e da justiça social no campo educacional.

A promoção da justiça social no campo educacional depende da capacidade das instituições escolares de reconhecer a diversidade humana e de construir práticas pedagógicas que garantam condições reais de aprendizagem para todos os estudantes. Assim, fortalecer a educação inclusiva significa não apenas ampliar o acesso à escola, mas transformar a própria lógica de funcionamento dos sistemas educacionais, orientando-os pelos princípios da equidade, da participação e do respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, v. 6, n. 1, 2020.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

BALL, Stephen J. *The education debate*. 4. ed. Bristol: Policy Press, 2021.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. 4. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2020.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: mediações pedagógicas para a diversidade*. Petrópolis: Vozes, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?*. São Paulo: Cortez, 2021.

FRASER, Nancy. *Cannibal Capitalism: how our system is devouring democracy, care and the planet*. London: Verso, 2022.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Educação inclusiva e formação de professores: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 3. ed. São Paulo: Summus, 2020.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Porto Alegre: Penso, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

ENTRE O BRINCAR E O ENSINAR: O PAPEL DO PROFESSOR NA ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



BETWEEN PLAY AND TEACHING: THE ROLE OF THE TEACHER IN ARTICULATING PLAYFUL PRACTICES FOR THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF THE CHILD

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

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo possibilitar uma visão mais ampla da importância da ludicidade no cotidiano da Educação infantil como ferramenta eficaz de aprendizagem motivadora e atraente nessa etapa da educação. O lúdico junto com o imaginário oferece caminhos desenvolvimento das crianças tornando-as mais críticas, autônomas, criativas, felizes e, com isso, realiza um aprendizado com significação. Dessa forma, promove o desenvolvimento em todas as dimensões humanas e levando ao sucesso na vida escolar do aluno. Esta pesquisa foi realizada através de estudos bibliográficos com a finalidade de levantar informações e embasamentos teóricos para esclarecer como o lúdico contribui para uma aprendizagem significativa das crianças na Educação Infantil bem como demonstrar a importância das brincadeiras e jogos nesse processo diante do trabalho pedagógico do professor. Toda educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais. O lúdico vem ligar de forma divertida a criança a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Brincadeiras, Educação Infantil, ludicidade

ABSTRACT

This article aims to provide a broader view of the importance of playfulness in the daily life of children's education as an effective tool for motivating and attractive learning in this stage of education. The playful, along with the imaginary, offer developmental paths of children making them more critical, autonomous, creative, happy and, with it, carries out meaningful learning. In this way, it promotes development in all human dimensions and leads to success in the student's school life. This research was carried out through bibliographic studies with the purpose of gathering information and theoretical bases to clarify how the playful contributes to a meaningful learning of children in Early Childhood Education, as well as to demonstrate the importance of play and games in this process the teacher 's pedagogical work. All education, truly committed to the exercise of citizenship, must create conditions for the development of the capacity to use language effectively to meet per

Key-words: Play, Childhood Education, playfulness

INTRODUÇÃO

O lúdico para o desenvolvimento da criatividade, raciocínio e socialização. Brincar é uma atividade funcional e espontânea que permite ao ser humano uma experiência de plenitude. No ambiente escolar, o professor atua como mediador, organizando espaços que mesclem a ludicidade com o ensino cotidiano, transformando a sala de referência em um ambiente de prazer e descoberta.

Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia. Segundo Luckesi são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

O brincar faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, começando na infância e podendo se estender a alguns momentos da fase adulta. É interessante notar que, independente da idade, a brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, possibilitando um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem.

O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle

brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

A aprendizagem significativa implica na assimilação de conceitos e na capacidade de sua aplicação. A aprendizagem significativa fica armazenada por mais tempo, e que auxilia o sujeito em sua vida cotidiana, ou seja, na reflexão crítica da realidade em que vive.

Busca-se aqui facilitar a compreensão dos conceitos que são “exigidos” para uma aprendizagem com significado, através da experiência com o trabalho lúdico, focando a aprendizagem significativa. Uma vez que, “(...) o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (SANTOS, JESUS, 2010. p.02)”. Para que haja uma aprendizagem significativa é preciso que o indivíduo tenha interesse.

Diante disso, o tema que se impõe a esta investigação é a ludicidade na sala de aula, sob o recorte da influência das atividades lúdicas no trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil. O problema norteador desta pesquisa é expresso na questão: qual a importância do Lúdico no trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil?

Como hipóteses naturais, explicativas do problema sugerido para a investigação, constam: Como a educação infantil é o primeiro contato da criança com a escola, a ludicidade é fundamental para que ela se sinta acolhida e desenvolva expectativas positivas sobre a experiência escolar; a Ludicidade é um excelente elemento motivacional para despertar, na criança, o prazer de aprender; e a Ludicidade, usada para fins pedagógicos, proporciona uma aprendizagem significativa.

Esta pesquisa busca analisar como essa prática pedagógica influencia a aprendizagem significativa e o acolhimento da criança em seu primeiro contato com a escola.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DIANTE DA LUDICIDADE

O ato de brincar faz parte da vivência da criança. Brincar é raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistir facilmente. Brincar é viver criativamente o mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer de viver. Brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir corretamente as instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por intermédio dos objetos.

Atualmente, há uma pressão da sociedade para que as crianças aprendam cada vez mais cedo os conteúdos pedagógicos. Com isso o tão divertido ato de brincar não tem encontrado espaço na escola como deveria.

As atividades lúdicas ganharam um respaldo legal e foram mencionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, de 1990. O artigo 16 do capítulo II do ECA, propõe o direito à liberdade para brincar, praticar esportes e se divertir.

Com isso, percebemos que o brincar é a própria essência da infância, e que esse ato deve estar inserido na prática do professor de Educação Infantil, uma vez que a criança tem o direito de usufruir da ludicidade em sala de aula em outros ambientes.

O brincar é considerado como uma linguagem da criança, uma forma de comunicação não consciente por meio da qual ela expõe como sente, percebe e vê o mundo. Assim, é pelo que se chama de "expressão lúdica" que ela mostra como compreende os fatos que ocorrem em sua vida. Esse brincar, que pode se manifestar com atividades que trabalham as formas, o movimento, a arte e a música, é uma das linguagens expressivas não-verbais fundamentais durante a primeira infância, que compreende a faixa etária de zero a seis anos, e, por isso, é tão importante que se permita esse espaço no cotidiano infantil.

"Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia" (RCNEI, 2001:22).

É brincando que a criança constrói um conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Nas brincadeiras, ela desenvolve algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além da socialização e da capacidade de escolha, sendo um ser ativo de seu desenvolvimento.

"O lúdico é um recurso de inestimável valor pedagógico. […] o brincar é uma atividade de aprendizagem" (KULISZ, 2006:96-97).

Conforme a citação acima, o lúdico facilita a aprendizagem, ou seja, é possível aprender brincando. Ao brincar a criança aprende a aprender e adquire habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Segundo Horn (2007: p.14), "o brincar não encontra espaço na escola".

Muitos professores dirigem os momentos lúdicos a fim de alcançarem determinados objetivos. Desse modo, não permitem às crianças explorarem e criarem sua própria maneira de brincar. Assim, as crianças acabam brincando, não pelo prazer e a alegria que o ato lúdico lhes dá, mas para alcançar e cumprir os objetivos e as regras estabelecidas pelo professor.

As atividades lúdicas não estão ligadas simplesmente ao prazer. A imaginação e as regras são características definidoras das brincadeiras. Erra a escola ao subdividir sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o mundo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério, do trabalho e do estudo.

Uma das características fundamentais do ato de brincar é a espontaneidade, porém, esse ato muitas vezes é conduzido pelo professor, com fins didáticos específicos, e esta característica acaba ficando de lado.

Em grande parte das escolas de Educação Infantil, brincadeiras e aprendizagem são consideradas ações que não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Ou se brinca, ou se aprende. Na melhor das hipóteses, o professor cria oportunidades para que a brincadeira aconteça, sem atrapalhar as aulas. São os recreios, os momentos livres ou as horas de descanso. Parece existir uma barreira entre o aprender e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, dando-lhe o espaço de momento não produtivo, ou como recompensa pela tarefa cumprida. Também fica evidente que muitos professores não participam das brincadeiras juntamente com as crianças, ou seja, eles permitem o momento lúdico, porém não participam e não interagem com elas.

Alguns professores de Educação Infantil estão preocupados com os repasses dos conteúdos pedagógicos e esquecem que o brincar necessita de um espaço em sua prática, pois é evidente que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança. Muitos educadores até entendem teoricamente a importância das brincadeiras, porém não realizam essas atividades na prática, devido à cobrança tanto por parte da escola como dos pais, pelo desenvolvimento da área cognitiva da criança.

“[…] muitos professores têm a ideia de que permitindo o brincar livres às crianças causarão bagunça, desordem e indisciplina em sala de aula” (HORN, 2007:58).

O fato de, a todo o momento, os professores estarem dirigindo atividades é fator determinante. Quando os alunos se deparam com a liberdade de poder brincar sem compromisso, isto é, quando têm a possibilidade de brincar por brincar, aproveitando o prazer proporcionado pelo ato de brincar, ficam sem rumo. O direcionamento ao qual são submetidas e as aulas rotineiras e mecânicas durante todo o período escolar influem neste comportamento. Na realidade, os profissionais do ensino infantil têm dúvidas referentes à quando devem permitir que as crianças brinquem sozinhas, de forma espontânea, sem gerar indisciplina, e se conseguem ensinar algum conteúdo por meio das brincadeiras. É importante que o professor vivencie experiências lúdicas e não fique preso à teoria. De acordo com Horn (2007:b60), “a proposta pedagógica da escola deve ter como objetivo central do seu trabalho, ensinar e aprender através da ludicidade”.

O educador deve inserir essa atitude lúdica na sua prática pedagógica. Seria necessário que educadores e escolas resistissem a qualquer pressão, como listagem de conteúdos a serem vencidos, a cobrança dos pais quanto à quantidade de produção escrita, entre outras, transformando a sala de aula num espaço de maior criatividade, liberdade e ludicidade, no qual a criança pudesse desenvolver sua autonomia, tornando-se agente do seu próprio caminhar durante o brincar.

O brincar não deve estar presente na rotina infantil somente na hora do intervalo escolar, mas precisa ser uma atitude cotidiana no trabalho do professor, que pode organizar sua sala de aula de forma lúdica.

Para entender melhor a importância do lúdico em sala de aula, o professor precisa vivenciar o universo infantil e trazer o “brincar” para a vida dele.

Se conseguir entender isso, utilizará as brincadeiras para conhecer melhor os seus alunos; observar como eles, de uma forma espontânea, posicionam-se perante as dinâmicas apresentadas; que brinquedos escolhem; de que forma criam as cenas das brincadeiras etc. Assim, terá mais elementos para conhecer as crianças com as quais convive, e observará aquilo de que elas precisam, pelo que se interessam e que materiais e atividades podem promover para potencializar diferentes habilidades. Esse trabalho requer muita observação e flexibilidade por parte do professor, que precisará sair do currículo escolar fixo e trabalhar conforme as necessidades concretas dos alunos. “É o adulto, na figura do professor, portanto, que na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (RCNEI, 1998:28).

Privar a criança (na Educação Infantil) de brincar significa conter sua energia, não aproveitar suas capacidades e substituir a aprendizagem significativa pelo condicionamento. Dessa forma, é necessário que o educador valorize o ato de brincar em qualquer atividade programada dentro da escola.

Se o professor busca a formação de indivíduos dinâmicos, criativos, reflexivos e capazes de enfrentar desafios, deve proporcionar condições para que a criança brinque de forma espontânea, oportunizando a ela momentos de prazer e alegria no ambiente escolar, tornando-se autora de suas criações e não mera copiadora. “A criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se transformar num adulto criativo” (SANTOS, 2004:114).

Desafiar as crianças a criar situações novas nas brincadeiras, incentivá-la a explorar todos os espaços de forma lúdica a ajudará a abrir caminhos para a criatividade, para a fantasia e a aventura.

Tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca constante para descobrir algo novo. É no brincar que se pode ser criativo. Brincando ou sendo criativo, o indivíduo descobre quem realmente é. As condições favoráveis ao ato de brincar assemelham-se às condições do ato de criar. Para ambos é necessário ter a coragem de errar e lançar-se numa atividade de forma descompromissada; é necessário ter iniciativa e autonomia de pensamento. Daí a importância de o professor repensar sobre a sua prática e proporcionar a criança o direito de brincar.

De acordo com o RCNEI (1998:29), “cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar […] e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais”.

Ao brincar, a criança constrói valores e atitudes em relação a si mesma e ao próximo, vivenciando concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência. Portanto, cabe ao professor

respeitar este seu direito fundamental para que ela se transforme em um indivíduo criativo, livre e consciente da necessidade de valorizar o ambiente que a rodeia.

O professor de Educação infantil deve reconhecer o ato de brincar como um recurso pedagógico em sala de aula. Quanto mais significativas são as atividades oferecidas pela professora, mais a criança demonstra interesse em participar e se inserir no ambiente escolar.

Portanto, verifica-se que ao brincar, o aluno exerce um papel ativo na sala de aula, demonstrando que a ação pedagógica está fundamentada na ideia de “aprender fazendo”, “aprender brincando” e que esse aprender é uma atividade de descoberta.

De acordo com Kulisz (2006:94) “se os professores levarem em consideração a estrutura dos jogos e brincadeiras infantis no planejamento, consequentemente, proporcionará atividades mais adequadas e prazerosas”.

Com isso, os professores demonstrarão reconhecer o direito das crianças aos jogos e brincadeiras. Jogar e brincar são formas básicas da infância tornando-se fontes de alegria e prazer, por isso justifica-se a importância dessas atividades na Educação Infantil.

O professor por sua vez, precisa inserir o ato de brincar em sua prática pedagógica, vivenciando o universo infantil não apenas na teoria, mas na prática, transformando a sala de aula em um ambiente de alegria e de prazer.

O LÚDICO E SUA FUNÇÃO PRINCIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. É um caminho que leva as crianças para novas descobertas, revelando segredos escondidos explorando, assim, um mundo desconhecido. A criança brincando o tempo todo e em todo o tempo. Por isso que a comida, o lápis, os sapatos, tudo se torna brinquedo. Quando está sem nenhum objeto seu corpo torna-se um brinquedo. O brincar é uma atividade própria da criança, dessa forma, ela se movimenta e se posiciona diante do mundo em que vive. Na alfabetização e no letramento ela não brinca por brincar, ela brinca com propósitos e com um olhar pedagógico.

Com os desafios lúdicos, as professoras estimulam o pensamento, desenvolvem a inteligência, fazendo com que a criança alcance níveis de desenvolvimento que só o interesse pode provocar. A aquisição de conhecimentos acontece de forma contínua na vida criança e, quando o lúdico está presente nas práticas educativas, nas atividades de aprendizagem, nos momentos de atividades mais livres, desperta a criança para o prazer de estar na escola e de aprender. Assim, elas criam um espaço de experimentação e descoberta de novos caminhos de forma alegre, dinâmica e criativa.

Essa forma de aprender ajuda na preparação para a vida adulta, pois desenvolve as funções intelectuais e desenvolve suas potencialidades. Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p. 117).

Enquanto a criança brinca, amplia sua capacidade corporal, explora as percepções e, sobretudo, desenvolve e estimula o raciocínio e a concentração, fatores fundamentais para o aprendizado. Rir, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar, disputar, estar atento, sentir frio na barriga, raciocinar, pensar, gargalhar, competir com os outros e consigo próprio, ser curioso, ter prazer, cooperar, descobrir-se na relação com os outros, ser ágil, surpreender-se com a atitude do outro, emocionar-se. É difícil esgotar a riqueza de contribuições que os jogos e brincadeiras podem trazer para o desenvolvimento humano de seres pequenos, jovens ou adultos.

O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses. Dessa forma, ela desenvolve o processo de ensino aprendizagem, se alfabetiza e de forma divertida e dinâmica. As atividades lúdicas são fundamentais para uma aprendizagem divertida e de sucesso. Nas situações de jogar, brincar, os alunos partilham suas descobertas com os colegas e assim vão aprendendo.

APRENDIZAGEM ATRATIVA ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Ao longo do tempo, a escola vem buscando aperfeiçoar suas técnicas e métodos de ensino, a fim de transformar o ensino em uma prática inovadora e prazerosa, algo que não seja somente baseado na transmissão de conhecimentos, mas sim em um espaço rico de significados e troca de experiências, a partir da socialização e da construção do conhecimento.

Na busca por esse aperfeiçoamento, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

Atualmente o lúdico é uma das técnicas mais utilizadas pelos professores, pois, através desta prática se desenvolvem várias inteligências além de permitir que o aluno participe da construção do seu próprio conhecimento de uma forma significativa.

Outra característica muito positiva da ludicidade é a capacidade de transformar as aulas, por vezes cansativas e desmotivadas, em aulas alegres, motivadoras e principalmente atrativas aos olhos das crianças.

Durante muito tempo, acreditou-se numa prática pedagógica fundamentada na repetição de exercícios. Pensava-se que essa prática é que levaria a criança a aprender a ler e escrever melhor. Porém, sabemos que essa não é mais a melhor maneira de transmitir o conhecimento para os alunos.

Os professores deixaram de serem os transmissores do conhecimento e passaram a ser os mediadores da aprendizagem, pois o aprendiz não é um receptor passivo. A tarefa dos educadores é buscar novos meios de inovar e incentivar a construção do conhecimento, extinguindo a idéia de aprendizagem mecânica, na qual novas informações eram interiorizadas de maneira arbitrária, literal, não significativa.

Reconhece-se que o lúdico é sem sombra de dúvidas muito importante para a melhoria da educação e para o andamento das aulas, pois provoca uma aprendizagem significativa que ocorre gradativamente e inconsciente de forma natural, transformando-se em um grande aliado aos professores na caminhada para bons resultados.

Cabe aos professores buscar informações e aperfeiçoamento necessários para implantar novas técnicas e instrumentos para serem utilizados como suporte durante as aulas, fazendo com que o conteúdo se torne mais atrativo e passe a instigar a curiosidade nos alunos, já dizia Albert Einstein “A curiosidade é mais importante que o conhecimento”, pois se não temos curiosidade de saber como algo funciona, para que serve ou simplesmente para sanar nossas dúvidas, não teríamos o conhecimento, ele provém da curiosidade, da investigação, do desejo de descoberta.

A educação tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e construtivos, capazes de resolver problemas, inventar, construir e aprimorar os seus conhecimentos. Em função disso o lúdico está engajado na prática pedagógica para contribuir na qualidade do aprendizado e possibilitando ao educador a organização de aulas mais dinâmicas, onde os alunos interajam, despertando o interesse nas aulas, o aumento na vontade de aprender e consequentemente o maior rendimento no seu aprendizado. Esta é uma ótima maneira de fazer com que os alunos desenvolvam o seu senso crítico, sejam pensadores, questionadores e não sejam como máquinas repetidoras de informações.

> Bons professores usam a memória como armazém de informações, professores fascinantes usam a memória como suporte da criatividade. Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações. (...) A memória clama para que o ser humano seja criativo, mas a educação clássica clama para que ele seja repetitivo (CURY, 2003, p.68,69).

É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. Segundo o autor, não basta apenas cumprir com o conteúdo programático das aulas, se o aluno não compreende o que está estudando, ou se está apenas repetindo e armazenando mecanicamente as informações que com certeza em curto prazo já estarão esquecidas. Precisa-se envolver o aluno no conteúdo, utilizar ferramentas de suporte, ser inovador, criativo. Não se aprende o que não nos interessa que é significativo, importante, pode-se aprender por obrigação, mas com certeza muito logo alunos irão esquecer.

Assim, entendemos que “infelizes dos professores que não conseguem aprender com seus alunos e renovar as suas ferramentas” (CURY, 2003, p.53), nós professores temos o dever de desenvolver as potencialidades nos nossos alunos. Devemos aprender a adaptar o conteúdo das aulas, e transformá-lo em algo mais atrativo, pois é através dessas inovações que conseguiremos conquistar os alunos e proporcionar um aprendizado de qualidade para eles.

A escola, e principalmente os professores devem tratar a ludicidade como um sinônimo de aprendizagem atrativa e significativa no desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1975), o jogo não pode ser tratado somente como uma atividade para desgastar a energia, e sim como uma ferramenta importantíssima no processo de desenvolvimento.

Muito pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem. À medida que a criança interage com os objetos e com outras pessoas, construirá relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Aos poucos, a escola, a família, em conjunto, devem favorecer uma ação de liberdade para a criança, uma socialização que se dará gradativamente, através das relações que ela irá estabelecer com seus colegas, professores e outras pessoas.

Para que isso aconteça, a criança não deve sentir-se bloqueada, nem tão pouco oprimida em seus sentimentos e desejos. Suas diferenças e experiências individuais devem, principalmente na escola, ter um espaço relevante sendo respeitadas nas relações com o adulto e com outras crianças. Brincando em grupo as crianças envolvem-se em uma situação imaginária onde cada um poderá exercer papéis diversos aos de sua realidade, além de que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude.

Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira, ela ao contrário, age negativamente impedindo que esta aconteça. Diante desta realidade, faz-se necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância. Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação, entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos além de ser um elemento sociocultural é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos da criança, por isso o ideal é fazer sem obrigação externa e imposta, normas e controle. De acordo com Piaget, 2003, p. 51:

> “Na idade infantil a criança começa a pensar inteligentemente com certa lógica, começa a entender o mundo mais objetivamente e a ter consciência de suas ações, discernindo o certo do errado. Nesta fase, os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo sempre o

> trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem que começa com a sistematização do conhecimento existente.”

Nesse aspecto o jogo tem o intento de trabalhar o raciocínio lógico ajudando a criança a organizar seus pensamentos e ideias e a fazer suas descobertas. Ao usar os jogos a criança adquire regras e limites e desenvolve o cognitivo e o emocional. Aprende resolver conflitos e lidar com seus medos e extravasar suas agressividades porque interage de forma descontraída, e as aprendizagens surgem de maneira natural. “O jogo sempre inclui uma intenção lúdica do jogador”. (KISHIMOTO, 2010, p. 28). Por isso, os jogos e as brincadeiras devem permear a atividade pedagógica, permitindo aos educandos o contato com temas relacionados ao mundo em que vive.

É através da brincadeira que a criança poderá ampliar a sua própria liberdade e sua expressão, bem como sua criatividade ao manipulá-los. É na interação com os próprios brinquedos e o meio que as crianças vão construindo os seus conhecimentos, ou seja, através das atividades lúdicas dentro das suas variedades, elaborando e reelaborando.

O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar. De acordo com Piaget (2003), o caráter educativo do brincar é visto como uma atividade formativa, que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito quer seja, na sua capacidade física, intelectual e moral, como também a constituição da individualidade, a formação do caráter e da personalidade de cada um. Enquanto na fase dirigida há a presença das brincadeiras como atividades cujo objetivo específico é o de promover a aprendizagem de um determinado conceito, ou seja, além de serem marcados pela intencionalidade do educador.

Conforme Maluf, 2003, p. 21: “Toda criança que brinca tem uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade os problemas que possam surgir no seu dia a dia”.

A criança privada dos jogos, brinquedos e brincadeiras poderá ficar com traumas profundos por não viver esse período em que a brincadeira e os jogos são muito importantes. Quando a criança brinca, ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades.

Por isso precisa-se enfatizar sempre a importância do brincar na vida de nossas crianças para que elas tenham oportunidade de ter um desenvolvimento infantil saudável que favoreça a sua formação integra.

O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos. Para brincar juntas, precisam ter um espaço interativo para que haja a partilha de objetos, valores, conhecimentos e significados, disputas e conflitos. Nesse contexto, as crianças adquirem laços de sociabilidade e constroem sentimentos de amizade e solidariedade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Nas creches e pré-escolas têm-se notado a dificuldade da oferta de brinquedos paras as crianças, além da pouca importância dada à atividade lúdica para desenvolvimento da criança.

O brinquedo é a essência da infância e sua principal atividade, mas nem sempre as instituições desenvolvem práticas que tomam este pressuposto como orientador da organização de suas rotinas.

As instituições escolares cada vez mais têm se preocupado com a antecipação de oferta de conteúdos formais do ensino e dado ênfase à alfabetização precoce das crianças. Percebe-se que há um despreparo relativo ao conhecimento das necessidades básicas das crianças pequenas e, principalmente, em relação ao brincar, um desconhecimento de sua função como linguagem e principal forma de interação com o mundo.

Nessa perspectiva a realização de pesquisas sobre o tema ganha relevância na medida em que podem oferecer contribuições importantes para a análise das práticas educativas visando uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e do importante papel que as instituições educativas têm frente às diferentes realidades em que vivem as crianças.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a Educação Infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas. É no seio deste processo que a criança irá construindo com a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um.

Sem as brincadeiras lúdicas tornaria o processo de ensino-aprendizagem da criança um tédio. É necessário que a construção se faça a partir do jogo, da imaginação, do conhecimento do corpo.

Brincar é vital, primordial e essencial, pois, esta é a maneira que o sujeito humano, na saúde, utiliza para se estruturar como sujeito da emoção, da razão e da relação.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

> (...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

> (...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo.

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa é possível destacar algumas considerações a respeito do lúdico e os jogos na educação infantil. Um desenvolvimento harmônico, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, pouco a pouco vai contribuir para tornar a criança apta a um intercambio, real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

Rompendo com a aceitação passiva de ideias ou sugestões mal compreendidas, a criança que desenvolve a ludicidade entra em contato com uma forma mais ampla de linguagem, passa a ser sujeito ativo de suas ações e as defende nas conversas com os adultos. Assim, o seu “mundo lógico” passa a ser transformado de acordo com suas vivências.

Essa pesquisa teve seus objetivos alcançados, pois pôde esclarecer a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças como também evidenciou que o trabalho pedagógico dos professores diante do lúdico possibilita uma aprendizagem significativa através da motivação tornando assim um ensino eficaz e um aprendizado prazeroso para a criança.

O “fazer” é um dos critérios essenciais para orientar as condutas do professor frente às crianças. Sendo assim, o que realmente importa é criar o maior número de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas com o objetivo de alcançar um maior aprendizado.

As crianças devem sentir-se sempre capazes de exercitar o que foi proposto. O progresso dos movimentos e das habilidades deve ser de qualidade crescente, superando obstáculos e aspirando a novos desafios. Esse progresso repercute nos demais movimentos e possibilita a introdução de outras e mais complexas atividades.

Para tanto, o professor deve compreender a importância das tentativas desenvolvidas com atividades lúdicas que conduzem ao desenvolvimento do raciocínio. Deve aprender a respeitar a criança e valorizar cada descoberta que venha a fazer em sua vida escolar. O respeito pelas várias etapas deste desenvolvimento constitui uma conduta que, uma vez refletida, transcendem quaisquer que sejam as características do meio imediato. O que realmente interessa é atribuir a cada criança o papel de sujeito ativo na construção de formas cada vez mais aprimoradas de conhecimento, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões sociais, compreendendo-as para transformá-las.

É notório que as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao ingressar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era exclusivamente dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar.

Com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais; desenvolva livremente a expressão corporal que favorece a criatividade, adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer, adquira hábitos de boa atividade corporal, seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica e desenvolva o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, de acordo com as alterações dadas pela Lei nº 8.242, 12 de outubro de 1991. Brasil, Brasília, DF. Editor e distribuidor: Subsecretaria de Edições Técnicas. Senado Federal.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3 v.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CURY, Augusto Jorge**,** 1958 **– Pais brilhantes, professores fascinantes/** Augusto Jorge Cury. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

HORN, Claúdia Inês. **Brincar e jogar: Atividades com materiais de baixo custo.** Claúdia Inês Horn, Porto Alegre: Mediação, 2007. 72p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, e a Educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida**. Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação.**

KULISZ, Beatriz. **Professores em cena: O que faz a diferença?** Beatriz Kulisz. Porto Alegre. Mediação: 2006, 128p. 2ª edição.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz**. Atividades lúdicas para educação infantil. Conceitos, orientação e práticas.** Petrópolis, Vozes, 2008..

PIAGET, Jean e BARBEL, Inhelder**. A Psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado**.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

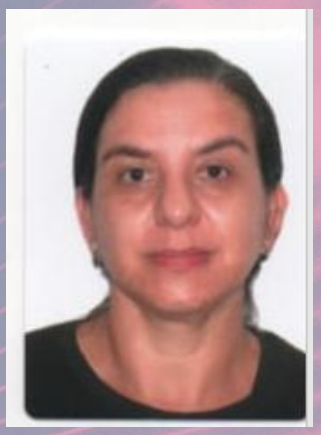
REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 2000

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VELASCO, Cacilda G. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. (1996). **"A criança e seu comportamento". In: Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO LEITORA



THE IMPORTANCE OF READING IN ELEMENTARY EDUCATION AND ITS CONTRIBUTION TO READING DEVELOPMENT

CARINA APARECIDA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (2011); especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Especialista em Análise Comportamental Aplicada– ABA pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Pres. Juscelino Kubitschek de Oliveira.

RESUMO

O presente artigo discute a importância da leitura no Ensino Fundamental e sua contribuição para a formação leitora das crianças. A leitura representa um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e escolar, colaborando para a ampliação do vocabulário, o estímulo à imaginação, a construção de sentidos e a formação de pensamento crítico. No contexto escolar, o trabalho com leitura ainda enfrenta desafios, como a falta de práticas significativas, dificuldades de acesso ao material de qualidade e metodologias que motivem os estudantes. Assim, este estudo busca compreender como a escola pode atuar na promoção da leitura, analisando estratégias pedagógicas, o papel do professor e a articulação entre leitura, letramento e formação leitora. A pesquisa fundamenta-se em autores como Freire, Kleiman e Solé, que reconhecem a leitura como prática social e instrumento de construção de conhecimento. Conclui-se que promover a leitura de forma contínua e significativa é fundamental para consolidar as habilidades linguísticas dos estudantes e para a formação de leitores autônomos e críticos.

Palavras-chave: Leitura; Ensino Fundamental; Formação Leitora; Educação; Letramento

ABSTRACT

This article discusses the importance of reading in elementary education and its contribution to children's reading development. Reading is an essential element for cognitive, social, and academic development, contributing to vocabulary expansion, stimulating imagination, constructing meaning, and fostering critical thinking. In the school context, working with reading still faces challenges, such as a lack of meaningful practices, difficulties in accessing quality materials, and methodologies that motivate students. Thus, this study seeks to understand how the school can act in promoting reading, analyzing pedagogical strategies, the role of the teacher, and the articulation between reading, literacy, and reading development. The research is based on authors such as Freire, Kleiman, and Solé, who recognize reading as a social practice and an instrument for knowledge construction. It concludes that promoting reading in a continuous and meaningful way is fundamental to consolidating students' linguistic skills and to the formation of autonomous and critical readers.
Keywords: Reading; Elementary Education; Reading Development; Education; Literacy

INTRODUÇÃO

A leitura ocupa um papel central no processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, sendo considerada um dos principais meios para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais. É por meio dela que as crianças têm acesso a novos conhecimentos, ampliam seu vocabulário, constroem sentidos e desenvolvem a capacidade de interpretar e compreender o mundo ao seu redor. No ambiente escolar, o trabalho com leitura contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e capazes de interagir de maneira mais significativa com diferentes gêneros textuais presentes na sociedade contemporânea.

Entretanto, apesar de sua relevância, o ensino da leitura ainda enfrenta desafios nas escolas brasileiras. Muitos estudantes apresentam dificuldades de compreensão, baixa motivação para ler ou pouca familiaridade com práticas de leitura diversificadas. Esses fatores podem estar relacionados tanto à falta de acesso a materiais adequados quanto a metodologias que não estimulam a participação ativa dos alunos. Assim, torna-se necessário que a escola desenvolva estratégias que promovam uma aproximação mais significativa entre o estudante e o ato de ler, valorizando práticas que considerem seus interesses, experiências e contextos sociais.

A leitura, segundo autores como Freire (1989), Kleiman (2008) e Solé (1998), não deve ser compreendida apenas como uma decodificação mecânica de palavras, mas como uma prática social que envolve interpretação, reflexão e construção de sentidos. Dessa forma, o ensino da leitura no Ensino Fundamental deve ir além da simples reprodução de textos, buscando formar leitores capazes de compreender criticamente as informações, estabelecer relações e desenvolver autonomia. Diante disso, este artigo discute a importância da leitura na formação leitora dos estudantes, analisando seus benefícios, os desafios encontrados na prática escolar e as possibilidades pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento de leitores competentes.

Assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre como a leitura pode ser trabalhada de maneira mais significativa no Ensino Fundamental, considerando a atuação do professor, a utilização de diferentes gêneros textuais, a organização do ambiente escolar e o papel das práticas de letramento. Partindo dessa perspectiva, pretende-se apresentar contribuições teóricas e pedagógicas que auxiliem na compreensão da leitura como elemento essencial na formação integral do estudante.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E FORMATIVA

A leitura, ao longo da história, assumiu diferentes funções na sociedade, tornando-se uma das principais ferramentas de construção de conhecimento e comunicação humana. No contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental, ela ultrapassa a ideia de simples habilidade técnica e passa a ser compreendida como uma prática social que envolve interação, interpretação e produção de sentidos. Nesse sentido, o ato de ler não pode ser restringido à decodificação de palavras, mas ampliado para uma perspectiva que inclui a compreensão crítica e a participação ativa do sujeito nos diferentes contextos sociais em que circulam textos.

Autores como Freire (1989) afirmam que ler é interpretar o mundo, e não apenas as letras impressas. Para ele, a leitura está relacionada à capacidade do indivíduo de atribuir significado às experiências, interagir com o meio e transformar a realidade. Essa concepção reforça que a leitura tem um papel formativo, pois contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos estudantes. Assim, quando o ensino da leitura respeita esse princípio, a escola torna-se um espaço que fomenta a reflexão, a criatividade e o pensamento independente.

Além disso, a leitura, enquanto prática social, está presente em diversas situações cotidianas. As crianças, desde cedo, entram em contato com textos que fazem parte da cultura em que estão inseridas, como histórias, rótulos, placas, músicas, conversas e sinais. Kleiman (2008) destaca que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, em que ambos se relacionam com o contexto sociocultural. Essa perspectiva amplia a responsabilidade da escola em promover situações diversificadas de leitura, que considerem a realidade dos estudantes e valorizem seus saberes prévios.

No Ensino Fundamental, essa concepção precisa orientar o trabalho pedagógico, pois os alunos chegam à escola com diferentes níveis de contato com a leitura. Enquanto alguns convivem com livros, histórias e práticas de leitura em casa, outros têm o primeiro contato significativo dentro do ambiente escolar. Por isso, o professor desempenha um papel fundamental ao criar situações de leitura que correspondam às necessidades e experiências do grupo, estimulando a participação ativa e o interesse pelos textos. A mediação do professor, segundo Solé (1998), é indispensável para desenvolver estratégias de compreensão, como antecipação, inferência e verificação, que contribuem para a formação de leitores proficientes.

Outro aspecto relevante é que a leitura tem impacto direto na formação cognitiva dos estudantes. Ela contribui para o desenvolvimento da atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico, além de estimular a imaginação e a criatividade. Estudos da área da linguística e da psicologia da

aprendizagem demonstram que crianças leitoras tendem a ter melhor desempenho escolar, pois conseguem compreender e relacionar informações de forma mais eficiente. A leitura também favorece a construção da identidade, já que os textos possibilitam o contato com diferentes culturas, pontos de vista e experiências humanas.

A escola, ao compreender a leitura como prática social, deve oferecer um ambiente favorável ao desenvolvimento do hábito de ler. Para isso, é importante que os espaços escolares sejam organizados com materiais acessíveis e atrativos, como livros de literatura, revistas, textos informativos, gibis e diferentes gêneros textuais. Além disso, a criação de ambientes como cantinhos de leitura, rodas de histórias e projetos literários pode estimular o interesse e a curiosidade dos estudantes. Quando a leitura é apresentada de forma prazerosa e significativa, os alunos passam a enxergá-la como um recurso que os acompanha no cotidiano, e não como uma atividade obrigatória.

Outro ponto essencial é a valorização da diversidade textual. O mundo contemporâneo exige que o leitor seja capaz de interpretar diferentes formatos de texto, como digitais, multimodais, informativos, literários e publicitários. A escola, portanto, deve ampliar as oportunidades para que os estudantes tenham contato com essa diversidade, contribuindo para sua autonomia leitora. Soares (2003) ressalta que o letramento envolve justamente a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais reais, o que reforça a necessidade de trabalhar diferentes gêneros e contextos.

Por fim, compreender a leitura como prática social e formativa significa reconhecer que ela tem um papel transformador no desenvolvimento dos estudantes. A leitura permite que as crianças ampliem seu repertório cultural, fortaleçam suas habilidades linguísticas e desenvolvam um olhar mais crítico sobre o mundo. Dessa forma, o Ensino Fundamental deve ser um espaço que incentive o contato constante com diferentes tipos de leitura, valorizando o papel do professor como mediador e a escola como ambiente que possibilita a formação de leitores competentes, participativos e conscientes.

DESAFIOS DO ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino da leitura no Ensino Fundamental apresenta vários desafios que impactam diretamente o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes. Esses desafios envolvem aspectos pedagógicos, sociais, estruturais e culturais, que exigem atenção da escola e dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Compreender essas dificuldades é essencial para que sejam criadas estratégias eficazes que contribuem para a formação leitora de crianças e adolescentes.

Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas refere-se às desigualdades sociais que influenciam o acesso à leitura. Muitas crianças chegam ao Ensino Fundamental sem contato prévio com livros, histórias ou práticas de leitura em casa. Esse contexto limita o desenvolvimento inicial das habilidades de compreensão, vocabulário e familiaridade com textos. Soares (2003) destaca que o letramento depende não apenas da escolarização, mas também das práticas sociais de leitura, o que

evidencia a importância de a escola atuar como espaço de compensação dessas desigualdades. Entretanto, essa compensação nem sempre ocorre de forma efetiva, principalmente em instituições que não dispõem de acervos atualizados, bibliotecas estruturadas ou condições adequadas para promover práticas de leitura diversificadas.

Outro desafio significativo é a dificuldade de motivar os estudantes para a leitura. Em muitas situações, a leitura é apresentada como uma obrigação ou atividade meramente escolar, desconectada dos interesses e realidades das crianças. Essa abordagem pode gerar desmotivação, desinteresse e dificuldades na construção do hábito de ler. Para Solé (1998), a motivação é um elemento essencial na aprendizagem da leitura, pois influencia diretamente o envolvimento do aluno com o texto e a construção de sentidos. No entanto, muitas práticas pedagógicas ainda se concentram apenas na decodificação ou na cobrança de resultados, sem considerar a leitura como experiência prazerosa e significativa.

As metodologias inadequadas também representam um desafio para o ensino da leitura. Em algumas escolas, o trabalho com leitura restringe-se a exercícios de interpretação prontos, atividades mecânicas ou repetitivas, que não estimulam o pensamento crítico nem o diálogo com o texto. Além disso, há casos em que o ensino da leitura é fragmentado, sem integração com outras áreas do conhecimento ou com diferentes gêneros textuais. Kleiman (2008) ressalta que a leitura deve ser trabalhada como prática interativa, em que o leitor ativa conhecimentos prévios, formula hipóteses e constrói significados. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha formação adequada e acesso a recursos pedagógicos que favoreçam práticas dinâmicas e interativas.

Outro desafio está relacionado à falta de formação continuada para os professores. Muitos docentes não receberam, em sua formação inicial, orientações suficientes sobre estratégias de leitura, mediação literária ou diversidade textual. Assim, acabam reproduzindo modelos tradicionais que não atendem às necessidades dos estudantes contemporâneos. A formação do professor de Língua Portuguesa deve incluir, entre outros aspectos, o estudo das teorias da leitura, o uso de metodologias ativas e a compreensão das práticas sociais de linguagem. Sem esse preparo, torna-se difícil promover experiências de leitura que estimulem a autonomia, a reflexão e a interpretação crítica.

Além dos desafios pedagógicos, também existem problemas estruturais nas escolas brasileiras. A falta de bibliotecas escolares, espaços de leitura bem organizados e acervos atualizados limita significativamente o trabalho do professor e as possibilidades de contato dos alunos com diferentes gêneros textuais. Muitas escolas ainda não contam com profissionais como bibliotecários ou mediadores de leitura, dificultando a organização e a utilização do acervo de forma pedagógica e acessível. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que invistam em infraestrutura escolar e incentivo à leitura.

Outro aspecto relevante é o avanço das tecnologias digitais, que transforma as formas de ler e de interagir com os textos. As crianças estão cada vez mais conectadas, consumindo conteúdos multimodais, audiovisuais e interativos. Isso pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade para o ensino da leitura. Por um lado, a leitura digital exige novas habilidades, como navegar, selecionar informações e interpretar linguagens múltiplas; por outro, pode competir com a leitura tradicional, especialmente quando a escola não integra esses recursos às práticas pedagógicas. Portanto, é necessário que os professores compreendam essas novas formas de leitura e saibam utilizar as tecnologias de maneira crítica e educativa.

Por fim, a falta de continuidade nas práticas de leitura ao longo dos anos escolares também representa um desafio. Em muitos casos, as atividades de leitura são intensificadas nos anos iniciais e diminuem nos anos finais do Ensino Fundamental, o que dificulta a consolidação das habilidades leitoras. A leitura deve ser trabalhada de forma contínua e progressiva, respeitando o desenvolvimento dos estudantes e ampliando gradativamente a complexidade dos textos e das atividades propostas.

Assim, os desafios do ensino da leitura no Ensino Fundamental exigem um olhar atento e comprometido por parte de toda a comunidade escolar. É necessário considerar os aspectos sociais, pedagógicos, estruturais e tecnológicos envolvidos, de modo a promover práticas mais significativas, motivadoras e acessíveis para todos os estudantes. Compreender essas dificuldades é o primeiro passo para construir propostas que transformem o ensino da leitura e contribuam para a formação de leitores competentes e críticos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante dos desafios identificados no ensino da leitura, torna-se essencial que a escola desenvolva estratégias pedagógicas capazes de motivar, envolver e favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Para formar leitores competentes, é necessário criar situações de leitura que sejam significativas, diversificadas e que considerem o papel ativo do aluno no processo de interpretação e construção de sentidos. Assim, o trabalho pedagógico deve articular metodologias, práticas de mediação, recursos variados e ambientes estimulantes, de modo a aproximar a leitura do cotidiano dos estudantes.

Uma das estratégias mais importantes para promover a leitura é o incentivo ao contato diário com textos variados. A leitura deve estar presente em diferentes momentos e espaços da rotina escolar, ultrapassando a ideia de que ler é apenas uma prática das aulas de Língua Portuguesa. Solé (1998) enfatiza que a leitura precisa ser compreendida como um meio de acesso ao conhecimento e não como atividade isolada. Por isso, atividades que envolvam leitura em disciplinas como História, Ciências e Matemática podem contribuir significativamente para ampliar o repertório textual dos alunos e fortalecer sua competência leitora em diferentes contextos.

Outra estratégia fundamental é o uso de **gêneros textuais diversificados**. Trabalhar apenas com textos literários ou expositivos pode limitar a compreensão do estudante quanto à variedade de textos presentes no cotidiano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que os alunos tenham contato com gêneros literários, informativos, jornalísticos, publicitários, digitais e multimodais. Essa diversidade amplia as formas de leitura e desenvolve habilidades como a análise crítica, a comparação de informações e a interpretação de diferentes linguagens. Além disso, contribui para que o aluno compreenda que a leitura é necessária em múltiplas situações sociais.

A mediação do professor é outro elemento essencial no processo de formação leitora. Segundo Kleiman (2008), o professor deve atuar como facilitador da leitura, incentivando o estudante a explorar o texto, levantar hipóteses, interpretar sentidos implícitos e relacionar o conteúdo com suas experiências pessoais. Estratégias como a leitura compartilhada, a leitura em voz alta, a roda de leitura e a discussão coletiva permitem que os alunos construam significados colaborativamente, desenvolvam a escuta e aprendam a respeitar diferentes percepções do texto. Além disso, a mediação ajuda a criar um ambiente seguro, onde o estudante se sente à vontade para expressar dúvidas e formular interpretações.

Projetos de leitura também se revelam eficazes para incentivar o hábito de ler. A implementação de projetos como "sacola literária", "amigo da leitura", "clube do livro", "semanas literárias" e "feiras de leitura" cria oportunidades para que os estudantes interajam com os livros de forma mais prazerosa e participativa. Esses projetos promovem o envolvimento da comunidade escolar e podem incluir a participação das famílias, fortalecendo o vínculo entre leitura e convivência social. Além disso, permitem que o aluno vivencie a leitura como prática de lazer e cultura, e não apenas como obrigação escolar.

Outra estratégia importante é a **organização de ambientes alfabetizadores**. A escola deve disponibilizar espaços atrativos e acessíveis, como cantinhos de leitura, salas temáticas, bibliotecas renovadas e áreas abertas que estimulem o contato espontâneo com livros e materiais escritos. Ambientes acolhedores favorecem a curiosidade e o interesse dos estudantes, permitindo que escolham o que desejam ler e desenvolvam autonomia. Estudos na área da psicologia cognitiva demonstram que ambientes agradáveis e organizados influenciam positivamente a motivação e a concentração das crianças.

O uso de tecnologias digitais pode ser um aliado importante na promoção da leitura, desde que utilizado de forma crítica e pedagógica. Plataformas digitais, livros interativos, audiolivros, aplicativos de leitura e recursos multimodais ampliam as possibilidades de interação com o texto e tornam a prática mais dinâmica. A leitura digital exige novas habilidades, como navegação, seleção de informações e interpretação de imagens, vídeos e sons. Integrar esses recursos ao processo

pedagógico ajuda a aproximar a leitura dos interesses dos alunos, que já estão imersos no mundo tecnológico. No entanto, é fundamental que o professor oriente o uso desses recursos, incentivando a leitura crítica e responsável.

Outra prática eficaz é a leitura literária como experiência estética. Trabalhar literatura por meio de contação de histórias, dramatizações, recontos e produção de livros artesanais permite que os alunos vivenciem a leitura de maneira sensível e criativa. Freire (1989) destaca que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e que o leitor deve ser convidado a experimentar, imaginar e refletir sobre suas próprias vivências. Portanto, a leitura literária deve ser vista como espaço de prazer e descoberta, e não como mera atividade avaliativa.

Por fim, é importante que a avaliação da leitura seja formativa e processual. Avaliar apenas a decodificação ou respostas prontas não reflete a complexidade do ato de ler. O professor deve observar o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, considerando aspectos como compreensão, interpretação, participação em discussões, capacidade de argumentação e envolvimento com o texto. Avaliações mais reflexivas ajudam a compreender as necessidades individuais dos alunos e permitem ajustar as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz.

Assim, promover a leitura no Ensino Fundamental requer um conjunto de ações intencionais, organizadas e diversificadas, que valorizem a participação ativa dos estudantes, o papel mediador do professor e a criação de ambientes estimulantes. O objetivo maior é transformar a leitura em prática cotidiana, prazerosa e significativa, contribuindo para a formação de leitores autônomos, críticos e capazes de interagir de maneira plena com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura desempenha um papel essencial no processo educativo e no desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental, pois contribui para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação do vocabulário e a formação de pensamento crítico. Ao longo deste estudo, foi possível identificar que a leitura deve ser compreendida não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social que envolve interpretação, reflexão e interação com diferentes contextos e gêneros textuais. Dessa forma, a formação de leitores proficientes exige que a escola ofereça experiências significativas, variadas e estimulantes.

No entanto, também foram evidenciados diferentes desafios que dificultam o ensino da leitura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Entre eles, destacam-se as desigualdades sociais que influenciam o acesso ao material escrito, as dificuldades de motivação dos estudantes, a formação insuficiente dos professores, a falta de recursos estruturais nas escolas e as mudanças trazidas pelas

novas tecnologias. Esses fatores reforçam a necessidade de políticas públicas, investimentos e ações pedagógicas que valorizem a leitura como direito e condição para a participação social.

Diante desses desafios, fica evidente que a escola precisa desenvolver estratégias eficazes para promover o gosto pela leitura e fortalecer a competência leitora dos estudantes. A adoção de metodologias diversificadas, o trabalho com diferentes gêneros textuais, o uso de tecnologias digitais, a mediação qualificada do professor e a criação de ambientes alfabetizadores são caminhos que tornam a leitura mais significativa e acessível. Além disso, projetos de leitura e práticas literárias que valorizam o prazer de ler contribuem para que os estudantes construam uma relação positiva com os textos e se reconheçam como leitores.

Assim, conclui-se que a promoção da leitura no Ensino Fundamental deve ser um processo contínuo, intencional e colaborativo, que envolva professores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar. Apenas por meio de práticas pedagógicas comprometidas e reflexivas será possível garantir que as crianças desenvolvam habilidades leitoras sólidas e tornem-se sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e participar ativamente do mundo em que vivem. A leitura, portanto, deve ser vista não apenas como conteúdo escolar, mas como instrumento fundamental para a formação humana, social e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O MANCALA AWÉLÉ NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: ETNOMATEMÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE MANCALA AWÉLÉ IN THE CURRICULUM OF THE CITY OF SÃO PAULO: ETHNOMATHEMATICS AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN ELEMENTARY EDUCATION

CARLOS ALBERTO ARAÚJO
Graduação em História pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera (2016); Graduação em Sociologia pela Universidade Paulista (2018), Graduação em Geografia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019), Graduação em Filosofia pela Faculdade Uni Ítalo (2021), especialista em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental II – História / POED – na EMEF Otoniel Mota (DRE Campo Limpo)

RESUMO

O jogo de semeadura Mancala Awele possui uma ferramenta estratégica para a implementação da **Lei 10.639/03** no Ensino Fundamental e possui uma ligação direta com o Currículo da Cidade de São Paulo. O presente trabalho tem como principal investigação a fundamentação nos princípios da etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio que defende o conhecimento e reconhecimento de saberes matemáticos produzidos por culturas diversas. Dentro do contexto das escolas municipais de São Paulo, o Mancala é apresentado como um suporte para o processo de desenvolvimento da matriz de saberes, especificamente no que diz respeito ao pensamento crítico científico criativo e ao repertório cultural. O artigo irá buscar discutir como a mecânica do jogo baseada em conceitos de contagem, partilha e antecipação lógica pode permitir o trabalhar dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD) de forma interdisciplinar buscando a conexão entre em matemática história e Geografia dos povos africanos. Sendo assim, é possível concluir que a introdução do Mancala Awele dentro do processo educacional escolar paulistano traz como contribuição o processo de desconstrução do eurocentrismo curricular, promovendo assim de forma clara uma educação antirracista e buscando também a valorização da intelectualidade africana. Além dos avanços e ganhos cognitivos em cálculo mental, O jogo estabelece a ética da não fome, onde a regra impossibilita que um jogador deixa o oponente sem

sementes, assim dialogando de maneira direta com as bases da solidariedade e da convivência democrática preconizados pela Secretaria Municipal de Educação.
Palavras-chave: Mancala Awélé; Currículo da Cidade de São Paulo; Etnomatemática; Lei 10.639/03; Educação Antirracist.

ABSTRACT

The Mancala Awele seeding game possesses a strategic tool for the implementation of Lei: 10.639/03 in Elementary Education and has a direct link with the Currículo da Cidade de São Paulo. The present work has as its main investigation the foundation in the principles of ethnomathematics, proposed by Ubiratan D'Ambrosio, which defends the knowledge and recognition of mathematical knowledge produced by diverse cultures. Within the context of the municipal schools of São Paulo, Mancala is presented as a support for the process of developing the matrix of knowledge, specifically with regard to creative scientific critical thinking and cultural repertoire. The article will seek to discuss how the game mechanics based on concepts of counting, sharing and logical anticipation can allow the work of learning and development objectives (LDO) in an interdisciplinary way, seeking the connection between mathematics, history and geography of African peoples. Therefore, it is possible to conclude that the introduction of Mancala Awele into the São Paulo school education process contributes to the deconstruction of curricular Eurocentrism, thus clearly promoting anti-racist education and also seeking to value African intellectuality. In addition to cognitive advancements and gains in mental calculation, the game establishes an ethic of non-hunger, where the rule prevents a player from leaving their opponent without seeds, thus directly engaging with the principles of solidarity and democratic coexistence advocated by the São Paulo Municipal Education Department.
Keywords: Mancala Awélé; Curriculo da Cidade de São Paulo; Ethnomathematics; Lei: 10.639/03; Anti-racist Education.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea na cidade de São Paulo está enfrentando o desafio de concretizar as diretrizes da Lei Federal: 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africano. Em meio a esse processo municipal, o Currículo da Cidade orienta que essa implementação não pode ocorrer de forma fragmentada, ou apenas ser estudado, trabalhado apenas em datas comemorativas, e sim de maneira interdisciplinar, integrando-se aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e a Matriz de Saberes. Visualizando esta realidade, o jogo Mancala Awele surge como uma potente ferramenta tecnológica e cultural para a concretização e o fortalecimento de uma educação antirracista e pluriepistêmica.

O Mancala é muito mais que um divertimento: é um sistema algorítmico complexo que materializa conceitos de etnomatemática. Esse jogo possui uma lógica oposta ao da visão eurocêntrica, isto é, o

“jogo de guerra”, pois o Mancala tem como base o mecanismo da semeadura em que o movimento de distribuir sementes pelo tabuleiro tem como norte a reflexão filosófica de subsistência, colheita e partilha.

Dentro das unidades escolares da rede municipal de São Paulo, a introdução deste jogo tem como objetivo dialogar diretamente com o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e com o repertório cultural dos estudantes. Ao distribuir as sementes e o buscar da antecipação das jogadas, o estudante consegue colocar em prática o exercício do cálculo mental, a combinatória, e a estimativa, e com isso desconstrói a ideia de que o continente africano não possui produções científicas e intelectuais. Sendo assim, esse artigo tem como objetivo analisar a prática do Mancala dentro das salas de aula e com isso busca contribuir para que ocorra a construção de uma identidade positiva especialmente em estudantes negros e não negros, e mediante esse objetivo fazer com que ocorra a promoção da responsabilidade social e a empatia. Mediante a regra ética de não deixar o oponente passar fome, o Mancala ultrapassa o conteúdo técnico, tornando-se um exercício prático de convivência democrática e cidadania, bases fundamentais do projeto educativo paulistano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Etnomatemática: O Saber em seu Contexto Cultural

Este trabalho tem como base teórica a etnomatemática, conceito estudado e consolidado por Ubiratan D’Ambrósio. Conforme sua teoria, a matemática não pode ser restrita a uma ciência única e universal dentro de um contexto eurocêntrico. Ao se apresentar o Mancala, é preciso reforçar de que o jogo se apresenta como um sistema de contagem e cálculo e isso ocorreu e se desenvolveu de forma independente dos modelos árabes europeus

Dentro da dinâmica de introdução ao jogo, o educador reconhece que o continente africano sempre foi um produtor de tecnologias complexas e com isso há combate ao silenciamento histórico implementado pelo colonialismo, e assim alinhando-se à proposta do Currículo da Cidade que é valorizar os saberes ancestrais.

- **O Awélé e a Filosofia da Semeadura**

Ao contrário dos jogos de tabuleiro ocidentais tais como xadrez ou a dama, que simulam campos de batalha e a eliminação do “inimigo”, o Mancala apresenta-se como um jogo em que as bases são a semeadura e a colheita.

Sua lógica reflete a vida agrária do povo Akan:

· **Movimento Circular:** Representa os ciclos da natureza.

· **Distribuição:** Ao semear, o jogador "alimenta" as casas, simulando a agricultura.

· **A Regra da Fome:** É proibido fazer uma jogada que deixe o adversário sem nenhuma semente no campo dele. Essa regra ética é um dispositivo pedagógico poderoso para trabalhar a empatia e a responsabilidade social, competências centrais na Matriz de Saberes da SME-SP.

- **Diálogo com o Currículo da Cidade de São Paulo**

As bases centrais da educação Paulistana enfatizam a necessidade de um currículo que tenha como objetivo a promoção à Equidade. Sendo assim, a fundamentação deste artigo sustenta que o Mancala contempla três frentes curriculares simultâneas:

Matemática: Desenvolvimento do pensamento algébrico e resolução de problemas por meio de estimativas e contagem um a um.

Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): Cumprimento prático da Lei 10.639/03, tendo como objetivo estabelecer o continente africano para o centro do processo de aprendizagem, não apenas como um tema folclórico, mas sim como uma referência de produção científica.

- **Ciências da Natureza:** Discussão sobre ciclos de vida, agricultura e a relação homem-natureza contida na origem do jogo.

"Jogar Mancala é ler o mundo através de sementes; é entender que a matemática é uma linguagem de sobrevivência e de organização social africana." (Adaptação baseada em conceitos de Vanda Machado.)

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como base apresentar a dinâmica para que ocorra a aplicação do projeto de forma estruturada integrando as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo sobre o uso de jogos e a valorização da cultura africana.

Etapa 1: Sensibilização e Contextualização Histórica

Para iniciar o projeto se faz necessário apresentação da origem do Mancala Awele lincando-o ao povo Akan (Costa do Marfim). Se faz necessário a utilização de um mapa-múndi para que ocorra a localização do continente africano e assim desconstruir a visão homogênea da África, discutindo sua diversidade tecnológica e cultural. Essa etapa atende ao Objetivo de Aprendizagem (OAD) de História sobre o reconhecimento de matrizes culturais africanas.

Etapa 2: A Matemática dos Materiais (Confecção)

Para construir uma aproximação dos estudantes ao conceito de sustentabilidade e economia circular presentes no currículo de ciências, os tabuleiros podem ser confeccionados pelos próprios estudantes utilizando os seguintes materiais:

- Caixas de ovos (12 cavidades, representando os campos de cultivo).
- Sementes de feijão ou milho (48 unidades por tabuleiro).
- Dois recipientes nas extremidades (denominados "Kalas" ou reservatórios de colheita).

Etapa 3: Oficinas de Regras e Lógica de Semeadura

Neste ciclo, é o momento de introdução a mecânica do jogo. O foco não é a competição, mas sim a compreensão dos de processos.

A Semeadura: Distribuição horária das sementes, exercitando a contagem e a correspondência biunívoca.

A Colheita: Identificação de quantidades (quando a última semente cai em campo adversário deixando-o com 2 ou 3 sementes).

A Regra da Solidariedade: Discussão ética sobre a proibição de deixar o oponente sem sementes, vinculada à Matriz de Saberes (Empatia e Cooperação).

Etapa 4: Ciclos de Partidas e Sistematização

Neste momento é possível realizar campeonatos internos onde a Vitória e celebrada como um ganho de saberes. Ao término de cada ciclo, os estudantes registram em seus cadernos as estratégias utilizadas, estimativas de futuras jogadas e cálculos mentais realizados durante as partidas, permitindo assim uma avaliação processual conforme os critérios da SME-SP

SUPERAR BARREIRAS DO PRECONCEITO

O sistema educacional tem como objetivo o rompimento das barreiras do preconceito no que diz respeito às culturas africanas e o Mancala é um desses caminhos, pois ele é um ato de decolonização do pensamento. Dentro do processo histórico, o sistema educacional ocidental sempre silenciou as contribuições intelectuais e científicas do continente africano, reduzindo-o, muitas vezes, a apenas um lugar primitivo ou exótico. Entretanto, o Awele - um dos jogos mais antigos da humanidade - é a prova de que a sofisticação matemática e filosófica é a ferramenta que busca romper com esses estereótipos.

O jogo Mancala como Ciência desconstruindo o “primitivo”

É fato que o preconceito muitas vezes surge da ignorância sobre as tecnologias africanas. Sendo assim, o jogo Mancala Awele não pode ser visto apenas como um “passatempo”; é, na verdade, um sistema algorítmico que exige dos jogadores cálculo mental rápido, análise combinatória e visão estratégica. Ao introduzi-lo no currículo, é quebrada a barreira que associa a matemática exclusivamente a uma herança europeia. Com isso é possível mostrar aos estudantes que a ciência e a lógica são patrimônios universais e que o continente africano é um berço de saberes abstratos e exatos.

A Ética da Semeadura contra a Lógica da Exclusão

Diferente da estrutura de muitos jogos ocidentais, onde o objetivo é "aniquilar" o outro, o Awélé ensina a ética da convivência. Uma de suas regras mais profundas proíbe que um jogador deixe o adversário sem sementes para jogar (a regra contra a "fome").

- A lição: Não se ganha destruindo o oponente, mas mantendo o fluxo do sistema vivo.
- O rompimento do preconceito: Isso desconstrói a imagem de uma África "selvagem" ou "conflituosa", revelando uma filosofia de solidariedade e interdependência que é essencial para a cidadania moderna.

Representatividade e Autoestima

Para o estudante negro, ver o Awélé no centro do processo educativo é ver sua ancestralidade celebrada como inteligência, e não apenas como dor ou escravidão. Para o estudante não negro, é a oportunidade de desenvolver uma alteridade real, despida de superioridade. Romper essas barreiras

significa reconhecer que o tabuleiro de madeira e as sementes são tão tecnológicos e dignos de estudo quanto qualquer software ou teorema grego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do **Mancala Awélé** no cotidiano das escolas municipais de São Paulo revela-se mais do que uma estratégia lúdica; trata-se de um ato de **justiça curricular**. Ao longo deste estudo, observou-se que o jogo atua como um catalisador para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, ao mesmo tempo em que cumpre a função social de valorizar a intelectualidade africana, conforme preconiza a **Lei 10.639/03**.

A análise da prática pedagógica demonstrou que o Awélé dialoga perfeitamente com a **Matriz de Saberes** do Currículo da Cidade. Ele promove o pensamento crítico ao exigir antecipação de jogadas e estimula a ética e a empatia através da "regra da fome", que impede o aniquilamento do adversário. Assim, o jogo subverte a lógica competitiva predatória e ensina a importância da circulação de recursos e da sustentabilidade.

Em suma, o Mancala Awélé é uma ferramenta indispensável para uma **educação antirracista**. Ele retira a cultura africana do lugar de "exotismo" ou "folclore" e a coloca em seu devido lugar: como produtora de ciência, tecnologia e filosofia. Recomenda-se, portanto, a formação continuada de educadores para que este e outros jogos africanos sejam integrados permanentemente ao Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática*. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

MACHADO, Vanda. *Irê Ayó: uma estratégia de educação pluricultural*. Salvador: UFBA, 2002.

SANTOS, Gisele. *Mancala: o jogo da semeadura e os desafios para a educação matemática*. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática, Salvador, 2010.



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF CONTINUING EDUCATION FOR BASIC EDUCATION TEACHERS

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA
Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A formação continuada de professores constitui um dos pilares centrais para a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que atravessam o contexto escolar contemporâneo. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional docente, destacando sua contribuição para a atualização de práticas pedagógicas, o fortalecimento da identidade profissional e a promoção de uma educação mais crítica, inclusiva e significativa. Parte-se da compreensão de que a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para atender às demandas complexas da realidade escolar, exigindo do professor um processo contínuo de reflexão, aprendizagem e reconstrução de saberes. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a profissionalização docente, a prática reflexiva e as políticas educacionais voltadas à formação continuada. Conclui-se que investir na formação continuada é condição indispensável para a valorização do magistério e para a efetivação de práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios da educação básica na atualidade.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Educação básica; Prática pedagógica; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Continuing teacher education is one of the central pillars for improving the quality of basic education, especially in the face of the constant social, technological, and pedagogical transformations that permeate the contemporary school context. This article aims to discuss the importance of continuing education as a permanent process of professional teacher development, highlighting its contribution to updating pedagogical practices, strengthening professional identity, and promoting a more critical, inclusive, and meaningful education. It starts from the understanding that initial training, although fundamental, is not sufficient to meet the complex demands of school reality, requiring teachers to engage in a continuous process of reflection, learning, and reconstruction of knowledge. The research adopts a qualitative approach, of a bibliographic nature, based on authors who discuss teacher professionalization, reflective practice, and educational policies focused on continuing education. It concludes that investing in continuing education is an indispensable condition for valuing the teaching profession and for the implementation of pedagogical practices capable of responding to the challenges of basic education today.

Keywords: Continuing education; Teachers; Basic education; Pedagogical practice; Professional development.

INTRODUÇÃO

A educação básica ocupa um papel estratégico na formação integral dos indivíduos e no desenvolvimento social, cultural e econômico de uma sociedade. Nesse contexto, o professor assume função central, sendo responsável não apenas pela mediação do conhecimento, mas também pela formação crítica, ética e cidadã dos estudantes. Diante das constantes mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, marcadas pelo avanço das tecnologias, pela diversidade cultural e pelas novas demandas educacionais, torna-se cada vez mais evidente que a formação inicial dos professores, por si só, não é suficiente para garantir uma prática pedagógica eficaz e alinhada às necessidades da escola atual.

A formação continuada surge, assim, como um processo indispensável para o aprimoramento profissional docente, compreendida não como um evento pontual ou meramente técnico, mas como um percurso permanente de aprendizagem, reflexão e ressignificação da prática pedagógica. Trata-se de um movimento que permite ao professor atualizar conhecimentos, desenvolver novas competências e refletir criticamente sobre sua atuação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica.

Além disso, a formação continuada está diretamente relacionada à valorização do magistério, na medida em que reconhece o professor como sujeito ativo do processo educativo e produtor de saberes. Ao possibilitar espaços de troca de experiências, estudo e reflexão coletiva, esse tipo de formação

favorece o fortalecimento da identidade profissional docente e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e democráticas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada para os professores da educação básica, destacando seus impactos no desenvolvimento profissional e na qualidade do processo educativo. Para tanto, realiza-se uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que abordam a formação de professores, a prática reflexiva e as políticas educacionais, buscando evidenciar como a formação continuada se configura como elemento essencial para o fortalecimento da educação básica.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores tem se consolidado como um elemento essencial para o fortalecimento da educação básica, sobretudo em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais. A escola contemporânea passou a lidar com novas demandas, como a inclusão de alunos com diferentes necessidades educacionais, o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, a valorização da diversidade cultural e a necessidade de desenvolver competências críticas e socioemocionais nos estudantes. Diante desse cenário, o professor é constantemente desafiado a revisar suas práticas, ampliar seus conhecimentos e ressignificar sua atuação profissional, o que torna a formação continuada um processo indispensável.

A formação inicial, embora fundamental para a constituição dos saberes básicos da docência, não é capaz de abarcar todas as situações e desafios que o professor enfrentará ao longo de sua carreira. Muitas vezes, o cotidiano escolar apresenta problemáticas complexas que exigem do docente uma postura reflexiva e investigativa, bem como a capacidade de articular teoria e prática de maneira crítica. Nesse sentido, a formação continuada possibilita ao professor compreender sua prática como um espaço de produção de saberes, permitindo-lhe refletir sobre suas experiências, identificar dificuldades e buscar alternativas pedagógicas mais eficazes.

Outro aspecto relevante da formação continuada diz respeito à atualização pedagógica. As concepções de ensino e aprendizagem evoluem ao longo do tempo, assim como os currículos, as metodologias e as políticas educacionais. A participação em cursos, oficinas, grupos de estudo e programas de formação contribui para que o professor se mantenha atualizado em relação às novas abordagens pedagógicas, favorecendo a adoção de práticas mais inovadoras e alinhadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada não se limita à aquisição de novos conteúdos, mas envolve a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e contextualizada.

Além disso, a formação continuada exerce papel fundamental na valorização e profissionalização docente. Ao investir na formação permanente dos professores, reconhece-se à docência como uma profissão que exige estudo contínuo, reflexão e compromisso ético com a educação. Esse reconhecimento contribui para o fortalecimento da identidade profissional do professor, promovendo

maior autonomia, segurança e engajamento em sua atuação. Professores que participam de processos formativos contínuos tendem a desenvolver maior senso de pertencimento à profissão e maior capacidade de enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A formação continuada também favorece o trabalho coletivo e a construção de saberes compartilhados no ambiente escolar. Quando realizada de forma articulada à realidade da escola, ela possibilita espaços de diálogo, troca de experiências e reflexão conjunta entre os professores. Esses momentos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais colaborativas, fortalecendo a cultura institucional e promovendo melhorias no processo de ensino-aprendizagem. A escola, nesse contexto, passa a ser compreendida como um espaço formativo, no qual professores aprendem continuamente uns com os outros.

Outro ponto importante refere-se ao impacto da formação continuada na qualidade da educação básica. Professores mais bem preparados, reflexivos e atualizados tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de promover aprendizagens significativas e de atender às diferentes necessidades dos alunos. A formação continuada contribui, portanto, para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente comprometida, na medida em que amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece o papel social da escola.

A formação continuada deve ser compreendida como uma estratégia fundamental para a valorização do professor e para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica no contexto da educação básica. Ao reconhecer que o processo educativo é dinâmico e que os desafios enfrentados no cotidiano escolar se renovam constantemente, torna-se evidente a necessidade de investir em ações formativas que acompanhem o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente. Nesse sentido, a formação continuada ultrapassa a ideia de capacitação técnica, assumindo um caráter formativo mais amplo, voltado para a construção de uma prática reflexiva e crítica.

A valorização docente está diretamente relacionada às oportunidades de formação oferecidas aos professores. Quando o sistema educacional promove políticas e programas de formação continuada consistentes, reconhece-se o professor como sujeito ativo do processo educativo, capaz de analisar, transformar e aprimorar sua própria prática. Essa valorização não se limita ao aspecto simbólico, mas reflete-se na melhoria das condições de trabalho, no fortalecimento da autonomia profissional e no reconhecimento social da docência como uma atividade intelectual e ética de grande relevância.

Sob essa perspectiva, a formação continuada contribui significativamente para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, uma vez que possibilita ao professor refletir criticamente sobre suas ações em sala de aula. A análise das próprias experiências, aliada ao estudo teórico e à troca de saberes com outros profissionais da educação, favorece a identificação de limites e potencialidades da prática docente. Esse movimento reflexivo permite ao professor reconstruir seus métodos de ensino, adaptar estratégias pedagógicas e desenvolver práticas mais coerentes com as necessidades dos alunos e com os objetivos educacionais.

Outro elemento central da formação continuada é o estímulo à inovação pedagógica. Ao participar de processos formativos permanentes, o professor tem acesso a novas metodologias de ensino, recursos

didáticos e propostas pedagógicas que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A incorporação de práticas inovadoras, quando fundamentada teoricamente e contextualizada à realidade escolar, contribui para tornar as aulas mais significativas, participativas e motivadoras, favorecendo o engajamento dos estudantes e a construção do conhecimento.

Além disso, a formação continuada fortalece o compromisso ético e social do professor com a educação. Ao refletir sobre sua prática e sobre o papel da escola na sociedade, o docente amplia sua compreensão acerca das desigualdades sociais, culturais e educacionais que atravessam o contexto escolar. Esse entendimento favorece a construção de uma prática pedagógica mais sensível à diversidade, comprometida com a inclusão e orientada para a formação integral dos estudantes. Assim, a formação continuada não apenas aprimora competências profissionais, mas também contribui para a formação de educadores mais conscientes de sua responsabilidade social.

Por fim, é importante destacar que a efetividade da formação continuada depende de sua articulação com a realidade concreta das escolas. Programas formativos que consideram o contexto em que os professores atuam, suas experiências, dificuldades e necessidades tendem a produzir resultados mais significativos. Dessa forma, a formação continuada configura-se como um instrumento essencial para o fortalecimento da prática docente, para a valorização do professor e para a promoção de uma educação básica de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos.

As políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores desempenham papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas mais qualificadas na educação básica. Ao longo das últimas décadas, diferentes iniciativas foram propostas com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional docente, reconhecendo a necessidade de atualização constante frente às transformações do cenário educacional. No entanto, apesar dos avanços observados, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta inúmeros desafios que impactam diretamente a qualidade e a abrangência da formação continuada oferecida aos professores.

Um dos principais desafios relacionados à implementação da formação continuada refere-se à desarticulação entre as políticas públicas e a realidade concreta das escolas. Muitas ações formativas são planejadas de maneira centralizada, sem considerar as especificidades regionais, institucionais e pedagógicas que caracterizam o cotidiano escolar. Como resultado, tais formações tendem a assumir um caráter genérico, pouco conectado às necessidades reais dos professores, o que compromete sua efetividade e limita seu potencial transformador.

Além disso, as condições de trabalho dos professores constituem um obstáculo significativo para a participação em processos de formação continuada. Jornadas extensas, acúmulo de turmas, baixos salários e falta de tempo destinado ao estudo e à reflexão dificultam o engajamento dos docentes em atividades formativas. Nesse contexto, a formação continuada acaba sendo percebida, em alguns casos, como uma exigência adicional, e não como um direito ou uma oportunidade de crescimento profissional, o que evidencia a necessidade de políticas que garantam condições adequadas para sua realização.

Outro aspecto relevante diz respeito ao modelo adotado nos programas de formação continuada. Iniciativas que priorizam abordagens meramente técnicas ou transmissivas tendem a desconsiderar o

saber docente construído a partir da prática e da experiência profissional. Em contrapartida, propostas formativas que valorizam a reflexão crítica, o diálogo entre teoria e prática e a troca de experiências entre os professores mostram-se mais eficazes, pois reconhecem o docente como protagonista de seu próprio processo formativo.

As políticas educacionais também enfrentam o desafio de garantir a continuidade e a sistematização das ações formativas. Muitas vezes, programas de formação são descontinuados em função de mudanças administrativas ou de prioridades governamentais, o que compromete a consolidação de uma cultura de formação permanente nas escolas. A ausência de políticas de longo prazo dificulta a construção de processos formativos consistentes e alinhados aos objetivos educacionais, prejudicando o desenvolvimento profissional dos professores.

Por fim, é fundamental que as políticas de formação continuada estejam integradas a um projeto educacional mais amplo, comprometido com a valorização do magistério e com a melhoria da qualidade da educação básica. Investir na formação continuada implica reconhecer o professor como elemento central do processo educativo e garantir condições materiais, institucionais e pedagógicas para que essa formação se efetive de maneira significativa. Assim, enfrentar os desafios da implementação da formação continuada é um passo essencial para fortalecer a profissão docente e promover uma educação mais justa, democrática e de qualidade.

A formação continuada de professores exerce influência direta na qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica, uma vez que impacta de maneira significativa as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Ao participar de processos formativos permanentes, o professor amplia seu repertório teórico e metodológico, o que possibilita uma atuação mais consciente, planejada e alinhada às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada configura-se como um instrumento essencial para a construção de um ensino mais eficaz e socialmente relevante.

A melhoria da qualidade do ensino está relacionada, entre outros fatores, à capacidade do professor de adaptar suas práticas às diferentes realidades e contextos escolares. A formação continuada favorece essa adaptação ao proporcionar momentos de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao docente analisar os resultados de suas ações pedagógicas e repensar estratégias quando necessário. Esse movimento reflexivo contribui para o desenvolvimento de práticas mais flexíveis, capazes de atender à diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais presentes na sala de aula.

Outro aspecto relevante da formação continuada é sua contribuição para a promoção de aprendizagens significativas. Ao dominar diferentes metodologias de ensino e compreender melhor os processos cognitivos e socioemocionais dos alunos, o professor torna-se mais apto a criar situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos estudantes. A formação continuada, nesse sentido, auxilia na superação de práticas pedagógicas tradicionais e transmissivas, incentivando abordagens mais dialógicas, interativas e contextualizadas.

Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento da avaliação como instrumento pedagógico. Professores que participam de processos formativos permanentes tendem a compreender

a avaliação não apenas como mecanismo de mensuração de resultados, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão favorece o uso de práticas avaliativas mais formativas, capazes de orientar o trabalho pedagógico e apoiar o desenvolvimento dos alunos de maneira contínua e processual.

A formação continuada também desempenha papel importante na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao refletir sobre questões relacionadas à diversidade, à inclusão e às desigualdades educacionais, o professor amplia sua sensibilidade para as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes. Esse processo formativo contribui para a adoção de práticas pedagógicas mais justas, que respeitam as diferenças e promovem o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou individuais.

Por fim, é possível afirmar que a formação continuada constitui um fator determinante para a elevação da qualidade da educação básica. Ao investir no desenvolvimento profissional dos professores, cria-se um ambiente mais propício à inovação pedagógica, à reflexão crítica e ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Assim, a formação continuada não apenas beneficia o professor individualmente, mas contribui de maneira significativa para o fortalecimento da escola como espaço de formação humana e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores revela-se como um elemento indispensável para o fortalecimento da educação básica e para a valorização da prática docente. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a complexidade do contexto educacional contemporâneo exige do professor uma postura reflexiva, crítica e permanentemente aberta à aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser compreendida como uma ação pontual ou complementar, mas como um processo contínuo e essencial ao desenvolvimento profissional docente.

Verificou-se que a formação continuada contribui significativamente para a atualização pedagógica, para o aprimoramento das práticas de ensino e para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Ao possibilitar espaços de reflexão sobre a prática, de troca de experiências e de construção coletiva de saberes, a formação continuada favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o investimento na formação permanente dos docentes reflete-se diretamente na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica.

Entretanto, também se destacou que a efetivação da formação continuada enfrenta desafios relacionados às políticas educacionais, às condições de trabalho docente e à necessidade de maior articulação entre os programas formativos e a realidade das escolas. A superação desses desafios demanda o compromisso dos sistemas educacionais com políticas públicas consistentes, que garantam condições materiais, institucionais e pedagógicas adequadas para a realização de processos formativos significativos e contínuos.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada constitui um eixo central para a construção de uma educação básica de qualidade, democrática e socialmente comprometida. Investir na formação dos professores é investir no futuro da educação, reconhecendo o docente como sujeito fundamental no processo educativo e como agente de transformação social. Assim, torna-se imprescindível fortalecer políticas e práticas que assegurem a formação continuada como um direito e um dever profissional, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



ALUNOS COM TOD NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILDIADES DA INCLUSÃO ESCOLAR

STUDENTS WITH ODD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF SCHOOL INCLUSION

CLEONICE DOS SANTOS COSTA SOUSA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (2011); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – Unijales (2018); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em educação Física Escolar com Ênfase em Educação Infantil pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil – no CEI Maria Henriqueta Catite; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Padre Anchieta.

RESUMO

A presença de alunos com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) na Educação Infantil suscita reflexões acerca dos desafios e das possibilidades que permeiam a inclusão escolar. Esse transtorno, marcado por comportamentos desafiadores e dificuldades na regulação emocional, pode interferir nas interações sociais e no engajamento nas atividades pedagógicas, repercutindo no processo de aprendizagem. Compreender tais manifestações torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às necessidades infantis. O objetivo geral do estudo foi: compreender o cenário da inclusão escolar dos alunos com TOD na educação infantil. A metodologia adotada para o estudo foi a revisão bibliográfica, de materiais científicos publicados no Google Acadêmico, no período de 2010 a 2025. As reflexões finais acerca da temática evidenciam que a inclusão de alunos com Transtorno Opositivo Desafiador na Educação Infantil requer um compromisso coletivo com práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade comportamental. Torna-se imprescindível investir na formação docente, no suporte institucional e na articulação entre escola e família, a fim de favorecer intervenções coerentes com as necessidades das crianças. Embora os desafios sejam significativos, as possibilidades emergem na construção de ambientes educativos mais acolhedores e estruturados. A adoção de estratégias mediadoras pode potencializar a participação e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação inclusiva; TOD.

ABSTRACT

The presence of students with Oppositional Defiant Disorder (ODD) in early childhood education raises reflections on the challenges and possibilities that permeate school inclusion. This disorder, marked by challenging behaviors and difficulties in emotional regulation, can interfere with social interactions and engagement in pedagogical activities, impacting the learning process. Understanding these manifestations becomes essential for the development of more inclusive educational practices that are sensitive to children's needs. The general objective of the study was to understand the scenario of school inclusion of students with ODD in early childhood education. The methodology adopted for the study was a bibliographic review of scientific materials published on Google Scholar, from 2010 to 2025. The final reflections on the subject show that the inclusion of students with Oppositional Defiant Disorder in early childhood education requires a collective commitment to pedagogical practices that are more sensitive to behavioral diversity. Investing in teacher training, institutional support, and the connection between school and family is essential to promote interventions that are consistent with children's needs. Although the challenges are significant, possibilities emerge in the construction of more welcoming and structured educational environments. The adoption of mediating strategies can enhance student participation and socio-emotional development.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; TOD (Therapeutic Development Plan).

INTRODUÇÃO

O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um padrão persistente de comportamentos negativistas, desafiadores, desobedientes e hostis, especialmente direcionados a figuras de autoridade. Geralmente identificado na infância, esse transtorno pode comprometer significativamente as relações sociais, familiares e escolares, impactando o processo de ensino e aprendizagem.

Compreender os sintomas do TOD no processo educacional, especialmente na Educação Infantil, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às necessidades das crianças. Manifestações como comportamentos desafiadores, recusa frequente em seguir

orientações, irritabilidade e dificuldade na regulação emocional podem interferir na socialização e na participação nas atividades escolares.

A inclusão escolar de alunos com TOD na Educação Infantil apresenta desafios significativos aos docentes, sobretudo no que se refere à mediação de comportamentos desafiadores, à gestão da sala de aula e à promoção de interações sociais positivas. A necessidade de adaptar práticas pedagógicas, estabelecer rotinas estruturadas e utilizar estratégias de regulação emocional exige formação continuada e suporte institucional.

Como problemática, o estudo buscou responder: Quais os desafios e possibilidades os docentes da educação infantil, enfrentam para inclusão escolar dos alunos com TOD? Como objetivo geral, lista-se: compreender o cenário da inclusão escolar dos alunos com TOD na educação infantil. Como objetivos específicos, buscaram-se: contextualizar clinicamente o Transtorno Opositivo Desafiador; compreender os sintomas do TOD no processo educacional; analisar os desafios e possibilidades dos docentes na inclusão escolar de alunos com TOD na educação infantil.

Justifica-se o estudo da temática, pois possibilita ampliar a compreensão acerca das demandas educacionais de crianças com Transtorno Opositivo Desafiador na Educação Infantil, contribuindo para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Sua relevância social reside na promoção do respeito à diversidade e na garantia do direito à educação desde os anos iniciais. No âmbito acadêmico, favorece a produção de conhecimentos capazes de subsidiar intervenções docentes mais fundamentadas e eficazes.

ASPECTOS CLÍNICOS DO TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR

O Transtorno de Oposição Desafiador (TOD) configura-se como um padrão comportamental marcado por irritabilidade, raiva, agressividade, ressentimento e atitudes opositoras, refletindo dificuldades no controle emocional e na regulação do temperamento. Crianças com esse diagnóstico tendem a apresentar resistência persistente a regras e limites, desafiando frequentemente figuras de autoridade em diferentes contextos, como o familiar e o escolar. É importante distinguir o TOD de comportamentos opositores transitórios, considerados parte do desenvolvimento infantil e da construção da autonomia. Trata-se de um quadro mais abrangente e contínuo, capaz de gerar prejuízos significativos na vida acadêmica, social e nas dinâmicas familiares (Lima; Godinho,2025).

Estudos nacionais indicam que a prevalência do TOD, apresenta maior incidência no sexo masculino, especialmente entre crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. Observa-se, ainda, que parte significativa dos casos está associada a contextos de vulnerabilidade socioeconômica, fator que pode intensificar desafios relacionados ao desenvolvimento e ao acesso a suporte especializado. Evidências também apontam a recorrente comorbidade do TOD com outros transtornos, como o Transtorno de Conduta (TC) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ampliando a complexidade do quadro clínico (Corrêa *et al*, 2023).

Em seu estudo Viana *et al* (2024) discorrem que o TOD, caracteriza-se por um padrão persistente de comportamentos desafiadores, desobedientes e hostis, direcionados principalmente a figuras de autoridade, comprometendo o funcionamento social, familiar e acadêmico do indivíduo. Trata-se de um transtorno de natureza multifatorial, associado a fatores neurobiológicos, genéticos e ambientais que influenciam a regulação emocional e comportamental. Suas manifestações costumam emergir na infância ou adolescência, podendo variar em intensidade e frequentemente coexistir com outras condições psiquiátricas. Nesse contexto, o Quadro 1 apresenta, de forma detalhada, os principais aspectos do transtorno, contemplando desde sua fisiopatologia até as abordagens diagnósticas e terapêuticas.

Quadro 1 - Características do TOD

Categoria	**Características do TOD**
Fisiopatologia	Complexa e multifatorial, envolvendo fatores genéticos, neuroquímicos e ambientais que contribuem para a desregulação comportamental e emocional.
Bases Neurobiológicas	Disfunções no córtex pré-frontal (hipoatividade), prejudicando o controle inibitório e a tomada de decisões; hiperatividade da amígdala, gerando respostas emocionais exacerbadas; alterações na comunicação entre essas estruturas.
Sistema de Recompensa	Alteração dopaminérgica com redução da sensibilidade à recompensa, favorecendo a busca por estímulos constantes e comportamentos provocativos.
Fatores Genéticos	Polimorfismos em genes relacionados à dopamina e serotonina; maior risco em crianças com histórico familiar de transtornos psiquiátricos, especialmente TDAH e transtornos de conduta.
Fatores Ambientais	Exposição precoce ao estresse, traumas familiares e ambientes disfuncionais que potencializam vulnerabilidades neurobiológicas e modulam a severidade do transtorno.
Manifestações Clínicas	Padrão persistente de comportamento desafiador, desobediente e hostil, acompanhado de irritabilidade frequente e prejuízos no funcionamento social e acadêmico.
Domínios Sintomatológicos	Humor irritável, comportamento argumentativo/desafiador, recusa em obedecer às regras e atitudes vingativas.
Principais Sintomas	Explosões de raiva, frustração desproporcional, discussões com figuras de autoridade, tendência a culpar outros, comportamentos provocativos e ausência de remorso.
Regulação Emocional	Instabilidade emocional e dificuldade em controlar emoções, intensificando comportamentos opositores.
Severidade	Varia de leve a grave; nos casos mais severos, os comportamentos se estendem além do ambiente familiar e comprometem o desempenho escolar.

Comorbidades	Frequentemente associado ao TDAH, transtornos de conduta e transtornos de ansiedade, podendo agravar o quadro clínico e dificultar o manejo.
Diagnóstico	Clínico, baseado nos critérios do DSM-5; exige padrão comportamental persistente por pelo menos seis meses, presença de quatro sintomas e ocorrência em múltiplos contextos.
Critérios Diagnósticos	Comportamentos devem ser incompatíveis com o estágio de desenvolvimento e causar prejuízos significativos no funcionamento do indivíduo.
Abordagem Terapêutica	Multimodal, integrando intervenções psicossociais, familiares e, quando necessário, farmacológicas.
Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC)	Foca na modificação de pensamentos e comportamentos disfuncionais, promovendo controle de impulsos, regulação emocional, resolução de problemas e habilidades sociais.
Treinamento de Pais (PMT)	Orienta os pais no manejo comportamental por meio de reforço positivo, disciplina consistente e estabelecimento de limites, além de melhorar a comunicação familiar.
Farmacoterapia	Indicada como intervenção adjuvante em casos graves ou com comorbidades; podem ser utilizados estimulantes, antipsicóticos atípicos ou estabilizadores de humor, sob monitoramento clínico.
Importância da Intervenção Precoce	Essencial para reduzir prejuízos psicossociais e prevenir a progressão para transtornos mais graves, como o transtorno de conduta.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Viana *et al* (2024)

A compreensão dos sinais, características e do desenvolvimento do Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é fundamental para identificar precocemente possíveis trajetórias de agravamento, incluindo sua evolução para o transtorno de conduta na ausência de intervenções adequadas. Além disso, o reconhecimento antecipado do quadro contribui para reduzir riscos associados, como o envolvimento precoce com substâncias psicoativas e a possibilidade de desenvolvimento de transtornos de personalidade na vida adulta. Nesse contexto, o diagnóstico e o tratamento precoces assumem papel central na interrupção de ciclos comportamentais disfuncionais e na promoção de trajetórias mais adaptativas. Destaca-se, ainda, a relevância de programas psicoeducacionais direcionados aos pais e ao ambiente escolar, estruturados a partir de uma abordagem colaborativa entre diferentes profissionais da educação e da saúde, favorecendo estratégias eficazes de manejo comportamental, desenvolvimento de habilidades sociais e resolução de conflitos (Lima; Godinho,2025).

OS SINTOMAS DO TOD E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

O ambiente escolar contemporâneo, demanda instituições capazes de implementar um currículo relevante e eficaz, que assegure a concretização do processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva. Para tanto, torna-se imprescindível a adoção de uma proposta político-pedagógica fundamentada em uma pedagogia crítica, voltada à formação de sujeitos capazes de refletir sobre a realidade social, histórica e política em que estão inseridos. Nesse contexto, as escolas devem estar preparadas para acolher a diversidade, adequando metodologias às singularidades dos educandos e promovendo uma educação de qualidade para todos. Ademais, a formação docente contínua revela-se elemento central para o aprimoramento das práticas pedagógicas, exigindo do educador um olhar atento, sensível e comprometido com os diferentes ritmos e modos de desenvolvimento humano (Bezerra *et al,*2024).

Neste sentido, o conhecimento acerca do TOD no contexto escolar é essencial para subsidiar a atuação docente frente aos desafios comportamentais que podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Estudantes com TOD tendem a apresentar desinteresse, desmotivação, desatenção e comportamentos agressivos, além de atitudes como discussões frequentes com adultos e recusa em seguir regras, o que impacta diretamente a dinâmica da sala de aula. Nesse cenário, a escola configura-se como um espaço estratégico para a identificação precoce do transtorno e para o encaminhamento a profissionais especializados, evitando repercussões como o fracasso escolar e possíveis desdobramentos para quadros mais severos, como o transtorno de conduta (Corrêa *et al,*2023).

Os sintomas do TOD repercutem diretamente no processo educacional, uma vez que comportamentos como desobediência, desafio à autoridade, agressividade e violação de regras tendem a comprometer a convivência escolar e o rendimento acadêmico. Tais manifestações são frequentemente observadas na sala de aula, espaço em que as demandas por interação social e cumprimento de normas tornam esses sinais mais evidentes. Considerando que a fase escolar é marcada pela construção de vínculos e pela aprendizagem significativa, a presença desses comportamentos pode prejudicar o desenvolvimento pessoal e cognitivo do estudante. Nesse sentido, a identificação precoce dos sintomas possibilita a adaptação das práticas pedagógicas às singularidades do aluno, favorecendo intervenções mais assertivas e promovendo melhores condições para seu desenvolvimento integral (Bezerra *et al,*2024).

Sousa (2023), discorre que o TOD exerce influência significativa no contexto escolar, especialmente na primeira infância, período em que as interações sociais são determinantes para o desenvolvimento integral. Crianças com esse transtorno tendem a apresentar irritabilidade, resistência a regras e comportamentos agressivos, fatores que dificultam a construção de vínculos com colegas e professores e podem resultar em isolamento social. Tais características impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, estando associadas a prejuízos acadêmicos, desmotivação e maior frequência de reprovações. Nesse cenário, torna-se imprescindível que a escola compreenda as especificidades do TOD e promova práticas inclusivas, com suporte multidisciplinar e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação, o diálogo e o desenvolvimento socioemocional do estudante.

Neste sentido corroboram Reis; Camargo (2025), ao citarem em seu estudo que o TOD apresenta implicações significativas no contexto escolar, sobretudo em razão de comportamentos marcados pela oposição às figuras de autoridade, transgressão de normas e atitudes hostis, que comprometem a convivência e o processo de ensino e aprendizagem. A insuficiência de formação específica e de apoio institucional tende a ampliar as dificuldades docentes na gestão dessas situações, podendo resultar em prejuízos acadêmicos, fragilização das relações sociais e risco de evasão escolar. Ademais, a ausência de estratégias estruturadas favorece a intensificação dos conflitos em sala de aula, tornando o ambiente pedagógico mais desafiador. Nesse cenário, torna-se imprescindível investir na capacitação profissional, no planejamento individualizado e na articulação com intervenções terapêuticas, a fim de promover práticas educacionais inclusivas e favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

Desta forma, compreende-se através da revisão de literatura que o TOD constitui uma condição que exerce influência direta sobre o processo educacional, especialmente devido aos sintomas comportamentais que interferem na convivência escolar e na aprendizagem. Características como desobediência, irritabilidade, agressividade, resistência às regras e oposição à autoridade tendem a impactar a dinâmica da sala de aula, dificultando a construção de vínculos e o engajamento acadêmico. Nesse contexto, a escola assume papel central na identificação precoce dos sinais e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas às singularidades do estudante. Ademais, a formação docente contínua e o suporte multidisciplinar mostram-se fundamentais para minimizar prejuízos acadêmicos e sociais, promovendo condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral do aluno.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS DOCENTES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TOD NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento ao aluno com TOD no ambiente escolar apresenta desafios significativos, especialmente diante da tendência de esses estudantes serem rotulados como indisciplinados, o que pode resultar em práticas punitivas em vez de investigativas. Tal cenário evidencia a necessidade de uma atuação profissional sensível e fundamentada, capaz de compreender as especificidades comportamentais associadas ao transtorno. Soma-se a isso a possível resistência familiar quanto à aceitação do diagnóstico, fator que pode dificultar a busca por intervenções adequadas. Nesse contexto, o fortalecimento do diálogo entre escola e família, aliado ao encaminhamento para acompanhamento especializado, torna-se essencial para promover um suporte educacional mais qualificado e favorecer o desenvolvimento do estudante (Bezerra *et al*,2024).

O aluno com TOD enfrenta desafios relevantes no ambiente escolar, sobretudo quando os sintomas se manifestam precocemente, elevando o risco de progressão para o transtorno de conduta e, posteriormente, para quadros mais graves. A ausência de tratamento e intervenções adequadas pode resultar em prejuízos significativos nas dimensões social e acadêmica, comprometendo uma etapa essencial do desenvolvimento, como os anos iniciais da escolarização. Ademais, observa-se que muitos professores se sentem despreparados para lidar com tais demandas, reflexo de uma formação

considerada insuficiente para a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Esse cenário evidencia a complexidade do processo de inclusão e as barreiras estruturais e formativas ainda presentes no contexto educacional (Utzig; Balk, 2023).

Mediante este cenário, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TOD, demanda a adoção de estratégias pedagógicas intencionais, capazes de atender às suas especificidades comportamentais, emocionais e cognitivas. Nesse contexto, a atuação docente, aliada a práticas inclusivas e metodologias diversificadas, torna-se fundamental para promover o engajamento e favorecer o desenvolvimento integral do estudante (Bezerra *et al*,2024). O quadro 2 a seguir apresenta estratégias relevantes para qualificar o processo educativo e ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno com TOD.

Quadro 2 - Estratégias para a Mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno com TOD

Categoria	**Estratégias Pedagógicas**
Organização do ambiente	Posicionar o aluno em local com menor possibilidade de distrações, como as primeiras carteiras, favorecendo a atenção e o engajamento nas atividades.
Postura docente	Atender o aluno com calma, evitar confrontos diretos e estabelecer regras de forma firme, clara e objetiva, prevenindo a intensificação de comportamentos opositores.
Construção de vínculo	Desenvolver uma relação baseada na confiança, afetividade e respeito, promovendo um ambiente seguro para a expressão emocional e comportamental do estudante.
Metodologias diversificadas	Utilizar práticas inovadoras, significativas e adaptadas às particularidades do aluno, reconhecendo seus pontos fortes e necessidades de aprendizagem.
Uso de recursos tecnológicos	Integrar tecnologias educacionais e softwares pedagógicos para estimular o interesse, a curiosidade e favorecer uma aprendizagem mais significativa.
Estratégias lúdicas	Empregar jogos, brincadeiras e atividades criativas que incentivem a imaginação, a interação social e o desenvolvimento cognitivo.
Planejamento motivacional	Elaborar atividades com objetivos claros que despertem o interesse do aluno, reduzindo a monotonia e a evasão das tarefas escolares.
Estabelecimento de rotinas	Criar rotinas estruturadas, explicitar consequências e, quando pertinente, utilizar reforços positivos para incentivar comportamentos adequados.
Inclusão escolar	Adaptar o ambiente físico e pedagógico para atender às necessidades do estudante, garantindo sua participação efetiva nas atividades da turma.
Apoio especializado	Contar, quando possível, com docentes especialistas ou profissionais de apoio para auxiliar nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Observação contínua	Monitorar comportamentos e dificuldades para ajustar estratégias pedagógicas e favorecer o desenvolvimento integral do aluno.
Parceria escola–família	Manter diálogo constante com os responsáveis para compreender o comportamento do estudante em diferentes contextos e alinhar intervenções.
Formação docente	Buscar formação continuada em educação inclusiva, ampliando competências para lidar com as singularidades dos alunos com TOD.
Promoção da interação social	Planejar atividades coletivas que fortaleçam a participação do aluno e melhorem suas relações com colegas.
Individualização do ensino	Reconhecer que cada estudante aprende em ritmos distintos, evitando metodologias homogêneas e priorizando intervenções personalizadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Bezerra *et al* (2024)

Ao analisar o quadro 2, compreende-se que a adoção de uma ou mais estratégias pedagógicas voltadas ao aluno com TOD, revela-se fundamental para a efetividade do processo educativo, uma vez que tais intervenções contribuem para a redução de comportamentos disruptivos e para o fortalecimento do engajamento escolar. Práticas como a diversificação metodológica, o estabelecimento de rotinas e a construção de vínculos de confiança favorecem a regulação emocional e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Além disso, estratégias planejadas permitem ao docente responder de forma mais assertiva às singularidades do estudante, promovendo sua inclusão e participação ativa nas atividades escolares. Neste sentido, a mediação pedagógica intencional não apenas qualifica o ambiente educacional, mas também potencializa o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com TOD.

Em seu estudo, Utzig; Balk (2023), discorrem, que a escola e o professor desempenham papel central na promoção da inclusão do estudante com TOD, devendo estruturar um ambiente acolhedor, flexível e sensível às diferenças individuais. A adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, aliada à organização de um sistema educacional com recursos adequados, pode favorecer tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a saúde mental desses alunos. Ressalta-se que a inclusão não se configura como um conjunto de procedimentos padronizados, mas como um processo construído por meio das experiências e interações no espaço escolar. Dessa forma, investir em práticas inclusivas e no aprimoramento profissional contribui para a efetivação de um ensino mais equitativo e responsivo às necessidades educacionais diversas.

Para Sousa (2023), a atuação pedagógica junto ao estudante com TOD demanda a adoção de estratégias intencionais e colaborativas que favoreçam práticas educacionais mais inclusivas e significativas. Nesse contexto, destaca-se a importância do trabalho multidisciplinar e da parceria entre escola e família, possibilitando a construção de intervenções alinhadas às necessidades específicas do aluno. Medidas como comunicação assertiva, estabelecimento de vínculos afetivos, reconhecimento positivo e planejamento de atividades claras contribuem para um ambiente mais estruturado e favorável à aprendizagem. Ademais, o uso da ludicidade e de estratégias adaptativas potencializa o engajamento

do estudante, ao mesmo tempo em que respeita sua individualidade e promove seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A Disciplina Positiva configura-se como uma abordagem pedagógica que reconhece as emoções e pensamentos das crianças, integrando-os ao processo educativo para favorecer aprendizagens mais significativas. No contexto de estudantes desafiadores, essa perspectiva orienta o professor a exercer uma liderança simultaneamente gentil e firme, promovendo um ambiente no qual o erro é compreendido como parte do desenvolvimento da autodisciplina e do autocontrole. A analogia do *iceberg* reforça a necessidade de compreender os fatores subjacentes aos comportamentos, evitando práticas exclusivamente punitivas. Neste universo, torna-se essencial que o docente observe atentamente os sinais apresentados pelos alunos e, quando necessário, articule-se com a equipe multidisciplinar para atender às demandas emocionais e comportamentais que emergem no cotidiano escolar (Lobo *et al,*2020).

Compreende-se através do estudo que a inclusão escolar de alunos com TOD na Educação Infantil impõe aos docentes desafios relacionados à compreensão dos comportamentos opositores, à superação de práticas punitivas e à necessidade de formação específica para uma atuação pedagógica mais qualificada. A complexidade dessas demandas evidencia a importância de estratégias intencionais, como a organização do ambiente, a diversificação metodológica, o estabelecimento de vínculos afetivos e a parceria entre escola e família.

Paralelamente, abordagens como a Disciplina Positiva e o trabalho multidisciplinar ampliam as possibilidades de intervenção, favorecendo a regulação emocional e o engajamento do estudante. Desse modo, ao investir em práticas inclusivas e no aprimoramento profissional, o docente contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, sensível às diferenças e promotor do desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que o transtorno não se restringe a manifestações transitórias do desenvolvimento infantil, mas configura uma condição que demanda atenção especializada e compreensão pedagógica. Tal entendimento amplia o olhar docente para além de interpretações reducionistas, favorecendo práticas mais sensíveis às necessidades das crianças.

No que se refere à compreensão dos sintomas do TOD no processo educacional, constatou-se que comportamentos como desobediência, agressividade, resistência às regras e oposição à autoridade impactam diretamente a convivência escolar e o rendimento acadêmico. A presença dessas manifestações tende a dificultar a construção de vínculos, o engajamento nas atividades e o desenvolvimento cognitivo do estudante. Nesse contexto, a identificação precoce dos sinais possibilita a adaptação das práticas pedagógicas às singularidades do aluno, promovendo intervenções mais assertivas.

A análise dos desafios e possibilidades docentes revelou que a inclusão escolar de alunos com TOD exige formação específica, suporte institucional e estratégias pedagógicas intencionais. Observou-se que práticas punitivas, a rotulação do estudante e a insuficiência formativa podem ampliar as dificuldades no cotidiano escolar. Em contrapartida, a organização do ambiente, a diversificação metodológica, a construção de vínculos afetivos e a parceria entre escola e família configuram-se como caminhos promissores para qualificar o processo educativo.

Assim, a efetivação da inclusão requer compromisso coletivo, investimento na formação docente e articulação entre escola e família, elementos capazes de favorecer intervenções alinhadas às necessidades das crianças. Dessa forma, a adoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade comportamental potencializa a participação e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Aguida Roberta da Silva *et al.* Transtorno opositor desafiador (tod) no contexto escolar: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Humanidades**, v. 5, n. 01, p. 59-80, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/14143/9036. Acesso em: 12 jan. 2026.

CORRÊA, Ana Larissa Gama Pacheco *et al*. Transtorno Opositor Desafiador: uma revisão de literatura. **Enferm Bras.** 2023;22(6):1234-243. Disponível em: https://convergenceseditorial.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/5572/8914. Acesso em: 12 jan. 2026

LIMA, Victoria Tainná Ribeiro de; GODINHO, Mônica Oliveira Dominici. TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR E A DESCONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS EM CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. e8221, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n4-054. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8221. Acesso em: 12 jan. 2026.

LOBO, Jéssica Gomes *et al*. **DISCIPLINA POSITIVA: PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DESAFIADORAS**. IV CINTEDI.2020. Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA5_ID255_28102020092949.pdf.Acesso em: 09 fev. 2026.

REIS, Angelita Gomes dos; CAMARGO, Murilo Reis. Os desafios da inclusão de crianças com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) na educação básica. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 8, n. 3, p. e79561-e79561, 2025. Disponível em:https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/79561.Acesso em: 09 fev. 2026.

SOUSA, Paloma Eduarda Granjeiro de.2023. 30 f. **Transtorno Opositor Desafiador (TOD): problematizações a partir da educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em:https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/03b81f53-ac19-4289-8ead-cc0f467aba24/content. Acesso em: 12 jan. 2026.

UTZIG, Silvia Mossi; BALK, Rodrigo de Souza. **Transtorno Opositor Desafiador: estratégias e concepções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de uma escola pública do município de Uruguaiana/RS**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 329–350, 2023. DOI: 10.55028/pdres.v10i24.18039. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18039. Acesso em: 11 fev. 2026.

VIANA, Eliana Francisca *et al.* Transtorno Opositor Desafiador: perspectivas frente aos métodos terapêuticos atuais. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 9, p. 3519-3532, 2024. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/3603/3768. Acesso em: 10 dez. 2025.



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO

THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE QUALITY OF TEACHING.

CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS
Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior "Santo André" – 2016; Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac – 2019; Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade do Estado de São Paulo – 2023; Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde – 2024; Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

A formação continuada de professores tem se mostrado um componente essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes. A educação contemporânea exige que os docentes atualizem constantemente seus conhecimentos, habilidades e metodologias, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação continuada de professores e a qualidade do ensino, abordando conceitos, benefícios, estratégias de implementação e desafios enfrentados. A reflexão é fundamentada em estudos de pedagogia, gestão educacional e políticas públicas, destacando a importância de programas de formação contínua para a valorização profissional e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Qualidade do ensino. Desenvolvimento profissional. Educação.

ABSTRACT

Continuing teacher education has proven to be an essential component for improving the quality of teaching and promoting more effective pedagogical practices. Contemporary education demands that teachers constantly update their knowledge, skills, and methodologies, keeping pace with social, technological, and educational changes. This article aims to analyze the relationship between continuing teacher education and the quality of teaching, addressing concepts, benefits, implementation strategies, and challenges faced. The reflection is based on studies in pedagogy, educational management, and public policies, highlighting the importance of continuing education programs for professional development and the integral development of students.
Keywords: Continuing education. Teachers. Quality of teaching. Professional development. Education.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo impõe desafios complexos aos professores, exigindo não apenas domínio do conteúdo, mas também competências pedagógicas, sociais e tecnológicas. Nesse contexto, a formação continuada de professores surge como uma estratégia indispensável para garantir a qualidade do ensino e o aprimoramento da prática docente. Ao longo da carreira, os professores precisam atualizar-se, refletir sobre suas metodologias, incorporar novas abordagens pedagógicas e desenvolver habilidades que respondam às demandas de uma educação em constante transformação.

A formação continuada contribui para o fortalecimento da competência profissional, promovendo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a reflexão crítica sobre o processo de ensino- aprendizagem. Programas de atualização e capacitação contínua permitem que os docentes integrem teoria e prática, utilizem recursos tecnológicos de forma eficiente e implementem estratégias que favoreçam o engajamento e o aprendizado dos alunos.

Além disso, a relação entre formação continuada e qualidade do ensino é amplamente reconhecida na literatura educacional. Professores que participam de programas contínuos de desenvolvimento profissional tendem a aplicar metodologias mais eficazes, adaptar-se a diferentes contextos e necessidades dos alunos e contribuir para o desempenho acadêmico e socioemocional de suas turmas. A formação continuada também fortalece a motivação, a autoestima e o compromisso profissional dos docentes, refletindo-se diretamente na qualidade do ensino.

Este artigo busca analisar a importância da formação continuada de professores como ferramenta estratégica para a melhoria do ensino, discutindo seus conceitos, impactos, estratégias de implementação e desafios, evidenciando a necessidade de políticas públicas, gestão escolar eficiente e cultura de valorização profissional para o desenvolvimento integral da educação.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores consiste em um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, que vai além da formação inicial, buscando atualizar conhecimentos, desenvolver novas habilidades e aprimorar práticas pedagógicas ao longo da carreira docente. Esse processo permite que os educadores acompanhem as transformações sociais, tecnológicas e educacionais, adequando suas metodologias e estratégias às demandas contemporâneas da escola e da sociedade.

Segundo diversos estudiosos da área educacional, a formação continuada é fundamental para garantir a qualidade do ensino, uma vez que contribui para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, estimula a inovação metodológica e fortalece a competência profissional do docente. Trata-se de um processo que envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos, permitindo ao professor integrar novos conhecimentos, experimentar abordagens pedagógicas e avaliar os resultados de suas intervenções em sala de aula.

Além disso, a formação continuada tem impacto direto no desenvolvimento integral do aluno. Professores que participam de programas de atualização constante tendem a aplicar estratégias mais eficazes, engajar melhor os estudantes, adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem e promover ambientes educativos mais inclusivos e motivadores. Esse efeito reflete-se no desempenho acadêmico, na autoestima dos alunos e na qualidade da convivência escolar, evidenciando a relação intrínseca entre o aperfeiçoamento docente e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante da formação continuada é a valorização do professor como profissional. Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento, reconhecimento e crescimento, os programas de capacitação contribuem para o aumento da motivação, do comprometimento e da satisfação profissional, fatores que influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. A valorização do docente fortalece a identidade profissional e incentiva a busca contínua por excelência no trabalho educativo.

A importância da formação continuada também se manifesta na capacidade do professor de lidar com desafios contemporâneos da educação, como a inclusão de tecnologias digitais, a diversidade de alunos e a necessidade de implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Por meio de cursos, oficinas, seminários, mentorias e estudos colaborativos, os professores desenvolvem competências que lhes permitem inovar, adaptar-se a contextos diversos e promover aprendizagens significativas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Em síntese, a formação continuada constitui um elemento central para a qualidade do ensino, integrando atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades práticas e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao investir no aprimoramento docente, escolas e sistemas de ensino promovem uma educação mais efetiva, capaz de atender às demandas cognitivas, sociais e emocionais dos alunos e contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade.

A formação continuada de professores apresenta uma série de benefícios que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Entre os principais benefícios, destacam-se a melhoria das práticas pedagógicas, o aprimoramento do desempenho acadêmico, o fortalecimento da motivação docente e a promoção de ambientes de aprendizagem mais

inclusivos e inovadores.

Um dos benefícios centrais é a qualificação das práticas pedagógicas. Professores que participam de programas de formação continuada têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, explorar novas metodologias de ensino e incorporar recursos tecnológicos em sala de aula. Essa atualização constante permite que os docentes planejem atividades mais eficazes, diversifiquem estratégias de ensino, adaptem conteúdos às necessidades específicas dos alunos e estimulem a aprendizagem significativa. Como resultado, os estudantes passam a se engajar mais nas atividades, desenvolver habilidades cognitivas mais amplas e alcançar melhores resultados acadêmicos.

A formação continuada também contribui para o fortalecimento das competências socioemocionais e relacionais do professor. Ao participar de cursos, oficinas ou grupos de estudo, os docentes aprimoram habilidades como comunicação, liderança, empatia e resolução de conflitos, que são essenciais para criar um clima escolar positivo e uma relação de confiança com os alunos. Professores mais preparados emocionalmente conseguem lidar melhor com desafios em sala de aula, orientar seus alunos de forma mais eficaz e construir um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento integral.

Outro benefício importante é o impacto na motivação e satisfação profissional. A possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento contínuo promove autoestima, engajamento e comprometimento com a prática docente. Professores motivados tendem a investir mais na preparação das aulas, buscar soluções criativas para os desafios pedagógicos e atuar de forma mais proativa na gestão do aprendizado dos alunos. Essa motivação reflete-se na qualidade do ensino, influenciando positivamente a aprendizagem e o comportamento dos estudantes.

A formação continuada também é fundamental para a promoção da inclusão e da equidade educacional. Ao atualizar conhecimentos sobre diversidade, necessidades especiais, metodologias adaptativas e estratégias de diferenciação pedagógica, os professores tornam-se mais capazes de atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo a igualdade de oportunidades. Essa abordagem contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às demandas sociais contemporâneas.

Por fim, a formação continuada favorece a inovação e a reflexão crítica sobre a prática docente. Programas de desenvolvimento profissional estimulam os professores a analisar suas metodologias, avaliar resultados, experimentar novas estratégias e ajustar sua prática com base em evidências e feedback. Esse processo reflexivo fortalece a capacidade de tomada de decisão pedagógica, incentiva a criatividade e contribui para a construção de práticas educacionais mais eficazes, dinâmicas e contextualizadas às necessidades dos alunos.

Em síntese, os benefícios da formação continuada para a qualidade do ensino abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sociais, tanto dos professores quanto dos alunos. A atualização constante do docente, aliada à reflexão crítica, à motivação e à valorização profissional, promove práticas pedagógicas mais eficientes, melhora o desempenho acadêmico, fortalece a inclusão e cria ambientes de aprendizagem mais saudáveis, colaborativos e inovadores, contribuindo de maneira

significativa para o desenvolvimento integral do aluno.

A efetividade da formação continuada de professores depende diretamente da adoção de estratégias estruturadas e da implementação de políticas educacionais que valorizem o aperfeiçoamento profissional. Tais estratégias devem contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento docente, abrangendo aspectos teóricos, práticos, reflexivos e colaborativos, e integrar esforços entre escola, sistema de ensino e órgãos públicos.

Uma das estratégias mais importantes é a oferta de programas de capacitação contínua, que incluem cursos de atualização, oficinas pedagógicas, seminários e jornadas de estudo. Esses programas permitem que os professores aprofundem conhecimentos em áreas específicas, conheçam novas metodologias de ensino, explorem tecnologias educacionais e discutam práticas pedagógicas com colegas e especialistas. A frequência e a continuidade dessas formações garantem que os docentes se mantenham atualizados diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação.

Outra estratégia fundamental é a mentoria e o acompanhamento profissional, nos quais professores mais experientes orientam e apoiam colegas em início de carreira ou aqueles que desejam aprimorar sua prática. A mentoria promove a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a reflexão crítica sobre a atuação docente, fortalecendo a competência profissional e a capacidade de tomada de decisão pedagógica. Esse acompanhamento é especialmente relevante em contextos escolares desafiadores, onde o apoio de profissionais mais experientes contribui para a resolução de problemas e para o desenvolvimento contínuo.

O trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares também se destacam como estratégias eficazes. Grupos de estudo, projetos coletivos, comunidades de prática e redes de professores permitem que os docentes compartilhem experiências, discutam desafios comuns, proponham soluções conjuntas e construam conhecimento coletivo. Essa abordagem fortalece o senso de pertencimento, promove reflexão crítica e incentiva a inovação pedagógica, ampliando o impacto da formação continuada no desenvolvimento da qualidade do ensino.

No âmbito das políticas públicas, é essencial que os sistemas de ensino estabeleçam programas estruturados de formação continuada, com financiamento adequado, regulamentação clara e mecanismos de avaliação e acompanhamento. A implementação de políticas consistentes garante que todos os professores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, independentemente da região ou do contexto escolar, promovendo equidade e valorização da carreira docente.

Além disso, o uso de tecnologias e recursos digitais tem se mostrado uma ferramenta estratégica para a formação continuada. Plataformas online, cursos a distância, webinars e materiais interativos permitem que os professores aprendam de forma flexível, acessível e adaptada à rotina escolar. A tecnologia possibilita a atualização constante e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, desde que seja acompanhada de orientação pedagógica e reflexão crítica sobre a prática profissional.

Por fim, a construção de uma cultura de valorização do professor é fundamental para o sucesso da formação continuada. É necessário reconhecer o esforço do docente, incentivar sua participação em programas de desenvolvimento, oferecer suporte institucional e criar ambientes escolares que favoreçam a troca de experiências e o crescimento profissional. A valorização do professor fortalece sua motivação, engajamento e comprometimento, refletindo diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Em síntese, estratégias e políticas bem estruturadas para a formação continuada de professores combinam capacitação teórica e prática, mentoria, trabalho colaborativo, uso de tecnologias e valorização profissional. Essa abordagem integrada contribui para a atualização constante do docente, a melhoria das práticas pedagógicas e o fortalecimento da qualidade do ensino, beneficiando diretamente o desenvolvimento integral dos alunos.

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente e dinâmico, que acompanha as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas do nosso tempo. Não se trata de um evento isolado ou de uma exigência burocrática, mas de um investimento essencial para a qualidade da educação. À medida que a sociedade se renova e novos desafios emergem, é imprescindível que o professor disponha de ferramentas atualizadas para responder às necessidades de seus alunos.

Uma das dimensões mais relevantes da formação continuada é o fortalecimento da identidade profissional. O professor que participa de programas de atualização não apenas amplia o seu repertório pedagógico, mas também se reconhece como sujeito ativo no processo educativo. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma carreira sólida e significativa, capaz de gerar impacto positivo tanto na escola quanto na comunidade.

Além disso, a troca de experiências entre docentes assume um papel central. A partilha de práticas bem-sucedidas, a reflexão sobre desafios comuns e a construção coletiva de soluções fortalecem a sensação de pertença e colaboram para a melhoria das práticas de sala de aula. Nesse sentido, os espaços de formação devem valorizar a cooperação em detrimento da competição, promovendo ambientes saudáveis de aprendizagem mútua.

Outro aspecto crucial é a integração da teoria com a prática. Muitas vezes, os professores participam de formações altamente teóricas que pouco dialogam com a realidade concreta das salas de aula. Para que a formação seja eficaz, é necessário que haja ligação direta com os contextos em que o professor atua, permitindo a aplicação imediata do conhecimento adquirido. Isso favorece não apenas a aprendizagem do docente, mas também a motivação em aplicar novas estratégias pedagógicas.

O uso de tecnologias na formação continuada também se destaca como um recurso indispensável. Plataformas digitais, cursos online, webinários e comunidades virtuais de prática ampliam o acesso à informação e permitem que professores de diferentes regiões compartilhem experiências. Contudo, é fundamental que o uso da tecnologia seja acompanhado de orientações claras, evitando que o excesso de informações gere sobrecarga e desmotivação.

Outro elemento fundamental é a mentoria. Professores mais experientes podem orientar colegas que estão no início da carreira, criando um ambiente de apoio, acolhimento e crescimento. Essa relação favorece a transmissão de saberes acumulados e fortalece a rede de suporte emocional e profissional, reduzindo o isolamento que muitos professores sentem no exercício da profissão.

Também não se pode negligenciar a importância do apoio institucional. Gestores escolares e órgãos educacionais devem assumir o compromisso de criar condições reais para a formação continuada. Isso inclui disponibilizar tempo dentro da carga horária, oferecer incentivos financeiros ou certificações, e principalmente valorizar a formação como parte integrante da carreira docente, e não como um acréscimo opcional.

A valorização profissional, nesse contexto, vai além do reconhecimento simbólico. É necessário garantir remuneração justa, progressão na carreira e condições adequadas de trabalho. Professores motivados e respeitados sentem-se mais confiantes para investir na sua formação, sabendo que esse esforço será reconhecido e recompensado. A motivação, nesse sentido, funciona como combustível para a inovação pedagógica e para o fortalecimento da autoestima profissional.

Outro aspeto importante é o diálogo entre políticas públicas e realidade escolar. Muitas iniciativas de formação continuada são criadas de forma centralizada, sem considerar as especificidades de cada escola ou região. É essencial que essas políticas sejam construídas de forma participativa, envolvendo professores, gestores e comunidades locais. Só assim será possível elaborar programas que realmente respondam às necessidades concretas da prática docente.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada não se limita a beneficiar os professores. Os maiores beneficiados são, sem dúvida, os alunos. Quando o docente está atualizado, motivado e seguro de suas práticas, a sala de aula torna-se um espaço mais dinâmico, inclusivo e significativo. O estudante passa a ter acesso a métodos inovadores, a experiências diversificadas e a um ensino que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

Em última análise, investir na formação continuada de professores é investir no futuro da educação. É reconhecer que não há qualidade de ensino sem profissionais bem-preparados, apoiados e valorizados. A construção de uma educação transformadora, capaz de responder às exigências do mundo contemporâneo, depende diretamente da força, do compromisso e da constante atualização de seus educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos inúmeros benefícios da formação continuada, sua implementação enfrenta desafios significativos que podem comprometer a eficácia e a consistência das práticas de desenvolvimento profissional. Compreender esses obstáculos é essencial para que políticas educacionais, gestores escolares e professores possam atuar de forma estratégica, garantindo que o aperfeiçoamento docente contribua efetivamente para a qualidade do ensino.

Um dos principais desafios é a falta de tempo e sobrecarga de trabalho dos professores. A rotina

docente frequentemente envolve planejamento de aulas, correção de avaliações, atendimento a alunos e familiares, além de outras atividades administrativas. Inserir a formação continuada nesse contexto exige organização e flexibilidade, mas muitos professores encontram dificuldades em conciliar os compromissos diários com cursos, oficinas e atividades de atualização. Essa limitação pode resultar em participação irregular ou superficial em programas de formação.

Outro desafio importante é a qualidade e relevância dos programas de formação. Nem todos os cursos e atividades oferecidos aos professores são adequados às necessidades práticas da sala de aula. Formações genéricas ou desconectadas da realidade escolar tendem a gerar pouco impacto no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos. É necessário que os programas sejam contextualizados, alinhados às demandas pedagógicas, baseados em evidências e promovam reflexão crítica sobre a prática profissional.

A resistência cultural e institucional também constitui um obstáculo relevante. Em algumas escolas, a formação continuada pode ser vista como uma exigência burocrática ou um complemento opcional, sem reconhecimento real de sua importância. Essa visão reduz o engajamento dos professores, impede a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo e limita os benefícios da atualização para a qualidade do ensino. Superar esse desafio requer liderança escolar comprometida, incentivo à participação e valorização do aperfeiçoamento docente.

A desigualdade de acesso às oportunidades de formação é outro fator que dificulta a implementação efetiva. Professores de regiões rurais, escolas com recursos limitados ou contextos socioeconômicos desfavoráveis podem ter menos acesso a cursos de capacitação, oficinas e tecnologias educacionais. Essa disparidade contribui para desigualdades na qualidade do ensino, tornando essencial que políticas públicas assegurem oportunidades equitativas para todos os docentes.

Por fim, o desafio da avaliação e acompanhamento do impacto da formação é frequentemente negligenciado. Sem mecanismos claros para monitorar a aplicação dos conhecimentos adquiridos, a reflexão sobre a prática e os resultados obtidos em sala de aula, torna-se difícil mensurar a eficácia da formação continuada. Avaliações sistemáticas e feedbacks constantes são necessários para ajustar programas, garantir relevância e maximizar os benefícios para professores e alunos.

Em síntese, os desafios da formação continuada incluem sobrecarga de trabalho, qualidade e relevância dos programas, resistência cultural, desigualdade de acesso e ausência de avaliação efetiva. Reconhecer e enfrentar esses obstáculos é essencial para transformar a formação continuada em um instrumento real de valorização docente e melhoria da qualidade do ensino, garantindo que os benefícios do desenvolvimento profissional se reflitam no aprendizado e no desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas de formação continuada de professores: diretrizes e estratégias**. Brasília: MEC, 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda; BERMAN, Philip. **Teacher learning that supports student learning: what teachers should know and be able to do**. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2005.

GATTI, Bernardete; LIMA, Lisete. **Formação continuada de professores e qualidade do ensino**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

OLIVEIRA, Débora; FERNANDES, Maria. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SOUZA, Ana Paula; MOURA, Carla. **Formação continuada de professores: teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

UNESCO. **Teacher professional development: global perspectives and best practices**. Paris: UNESCO, 2016.



DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CRISTIANE CORDEIRO PIRES
Graduação em pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho no ano de 1991. Pós-graduada no curso de Psicopedagogia Lato Sensu no ano de 1999, pelo Centro Universitário Nove de Julho. Professora de Educação Infantil e ensino Fundamental I, em exercício na EMEI Professor Lourenço Filho.

RESUMO

A educação inclusiva na etapa da Educação Infantil constitui um princípio essencial para assegurar o direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças, reconhecendo a diversidade presente no contexto escolar. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de formação continuada dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a limitação de apoio especializado nas instituições de ensino. Paralelamente, observam-se possibilidades relevantes para o fortalecimento dessa perspectiva, especialmente por meio da adoção de práticas pedagógicas flexíveis, do planejamento de atividades lúdicas e da organização de ambientes educativos acessíveis. O objetivo geral do estudo foi: contribuir para a discussão da educação inclusiva na educação infantil. A metodologia empregada foi a revisão de literatura, com a busca de materiais publicados no período de 2019 a 2025, na base de dados eletrônica Google Acadêmico. Conclui-se que a educação inclusiva na Educação Infantil é essencial para garantir o direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças, promovendo o respeito à diversidade desde os primeiros anos de escolarização. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao suporte especializado nas instituições. Neste cenário, o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e de políticas educacionais de apoio mostra-se fundamental para ampliar as possibilidades de inclusão no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Práticas educativas.

ABSTRACT

Inclusive education in early childhood education is an essential principle for ensuring the right to learning and participation for all children, recognizing the diversity present in the school context. However, its implementation still faces significant challenges, such as insufficient continuing education for teachers, a scarcity of accessible pedagogical resources, and limited specialized support in educational institutions. At the same time, relevant possibilities for strengthening this perspective are observed, especially through the adoption of flexible pedagogical practices, the planning of playful activities, and the organization of accessible educational environments. The general objective of this study was to contribute to the discussion of inclusive education in early childhood education. The methodology employed was a literature review, searching for materials published between 2019 and 2025 in the Google Scholar electronic database. It is concluded that inclusive education in early childhood education is essential to guarantee the right to learning and participation for all children, promoting respect for diversity from the earliest years of schooling. However, its implementation still faces challenges related to teacher training, the availability of pedagogical resources, and specialized support within institutions. In this scenario, strengthening inclusive pedagogical practices and supportive educational policies is fundamental to expanding the possibilities for inclusion in the school context.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; Educational Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na etapa da Educação Infantil configura-se como um princípio fundamental para a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais.

A implementação da educação inclusiva na etapa da Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência de formação continuada para professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a limitação de apoio especializado no cotidiano escolar. Além disso, muitas instituições apresentam dificuldades na adaptação curricular e na organização de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades específicas das crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

As possibilidades para a efetivação da educação inclusiva na etapa da Educação Infantil estão associadas à adoção de práticas pedagógicas flexíveis e centradas nas necessidades e potencialidades das crianças. Nesse contexto, o planejamento de atividades lúdicas, a organização de ambientes acessíveis e a utilização de recursos didáticos diversificados contribuem para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

A problemática do estudo consistiu em: Quais os desafios e possibilidades que o docente da educação infantil encontra para materializar a educação inclusiva? O objetivo geral do estudo foi: contribuir para a discussão da educação inclusiva na educação infantil. Como objetivos específicos, buscaram-se: conhecer a educação inclusiva na etapa da educação infantil; contextualizar os desafios para educação inclusiva na etapa da educação infantil; compreender as possibilidades para educação inclusiva na etapa da educação infantil.

A relevância do estudo sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva na Educação Infantil reside na necessidade de ampliar a compreensão acadêmica acerca das práticas pedagógicas que promovem a equidade no processo educacional desde os primeiros anos de escolarização. Para a comunidade acadêmica, a investigação contribui para o aprofundamento teórico e para a produção de conhecimentos que subsidiem pesquisas e propostas pedagógicas voltadas à inclusão. No âmbito social, o tema torna-se fundamental ao favorecer reflexões sobre a garantia de direitos educacionais e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Neste ínterim, o estudo colabora para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, esse espaço educativo configura-se como um ambiente de descobertas, interações e aprendizagens, no qual a diversidade se manifesta de forma natural nas relações entre as crianças. Neste âmbito, a educação inclusiva assume papel essencial ao promover práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios dos direitos humanos e da equidade de oportunidades, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades, possam participar ativamente do processo educativo (Bastos *et al,* 2022).

O direito à educação para todos é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito fundamental e um dever do Estado e da sociedade. Nesse contexto, o processo educativo deve articular ensinar e aprender de modo a contemplar as dimensões sociais, históricas e culturais que permeiam a formação dos sujeitos. No âmbito da Educação Infantil, a garantia desse direito torna-se ainda mais desafiadora, considerando a diversidade de características e necessidades presentes entre as crianças (Brostolin; Souza ,2023).

A educação especial na etapa da Educação Infantil consolidou-se gradativamente no contexto educacional brasileiro, acompanhando transformações históricas nas concepções sobre deficiência e

inclusão escolar. Inicialmente marcada por práticas de exclusão, abandono e posterior institucionalização, a educação destinada às pessoas com deficiência evoluiu para modelos de integração e, posteriormente, de inclusão educacional. Nesse cenário, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um espaço fundamental para o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial, considerando-se que essa etapa contempla um período decisivo para a aquisição da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e a socialização (Pizoli,2024). O quadro 1 abaixo, traz um panorama das legislações e documentos orientadores da Educação Especial na Educação Infantil.

Quadro 1 - Panorama das legislações e documentos orientadores da Educação Especial na Educação Infantil

Legislação/Documento/Ano	Principais Contribuições para a Educação Especial na Educação Infantil
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e estabelece, no art. 58, a educação especial como modalidade transversal, garantindo atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000)	Apresenta orientações pedagógicas para o atendimento de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, destacando acesso, currículo flexível, avaliação contínua e formação docente.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007)	Define a educação inclusiva como diretriz nacional e prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo ações de estimulação precoce e apoio pedagógico especializado na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Pizoli (2024)

No que se refere a educação especial na etapa da Educação Infantil, à luz da Base Nacional Comum Curricular, ela insere-se no conjunto de diretrizes que orientam a organização curricular da educação básica, com o propósito de promover uma educação pautada no respeito à diversidade e na superação das desigualdades educacionais. Embora o documento destaque a importância de práticas pedagógicas inclusivas e do reconhecimento das diferenças entre os estudantes, observa-se que as referências à educação especial são limitadas em sua abordagem. Nesse sentido, a efetivação da inclusão depende da adaptação das propostas curriculares às realidades locais e da adoção de estratégias pedagógicas, recursos e serviços que garantam a participação de crianças público-alvo da educação especial nas atividades escolares (Ferreira; Moreira; Volsi,2020).

Neste ínterim, segundo Aquino; Coutinho (2023), a educação inclusiva na Educação Infantil caracteriza-se pela garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todas as crianças em

ambientes educativos que valorizem a diversidade e respeitem as particularidades individuais. Nessa perspectiva, reconhece-se que crianças com diferentes habilidades, origens culturais, sociais ou condições de desenvolvimento possuem o direito de usufruir de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Para Lima *et al* (2025), a educação inclusiva na Educação Infantil apresenta múltiplas facetas que envolvem dimensões pedagógicas, sociais e formativas no processo de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a construção de um ambiente educativo acolhedor, pautado no respeito, na solidariedade e na valorização das diferenças, favorece o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças. A convivência com a diversidade desde os primeiros anos de escolarização contribui para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito mútuo. Ademais, práticas pedagógicas inclusivas promovem aprendizagens mais significativas e estimulam a formação de sujeitos capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade.

DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da educação inclusiva na etapa da Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos destaca-se a insuficiente formação pedagógica de muitos docentes para atender às especificidades das crianças com necessidades educacionais especiais, o que limita a adoção de metodologias inclusivas. Soma-se a isso a carência de recursos materiais e de profissionais especializados que possam oferecer suporte adequado às demandas educacionais; barreiras atitudinais, como preconceitos e resistências à convivência com a diversidade (Lima *et al*,2025).

Em seu estudo, Santana; Maekawa (2023), destacam que a efetivação da educação inclusiva na etapa da Educação Infantil envolve múltiplos desafios que se manifestam em diferentes dimensões do contexto escolar. Entre eles destacam-se a formação docente ainda insuficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, bem como a necessidade de práticas pedagógicas que articulem conhecimento teórico, sensibilidade e compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil. A inclusão demanda adaptações metodológicas, estruturais e pedagógicas, assim como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, profissionais especializados, gestão escolar e família.

No entendimento de Lima *et al* (2023), a inclusão escolar na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios relacionados, principalmente, à compreensão conceitual entre Educação Inclusiva e Educação Especial, o que, muitas vezes, gera interpretações equivocadas nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Além disso, persistem barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas, como a insuficiência de formação docente, a escassez de recursos e suportes especializados e a inadequação dos espaços escolares para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Tais limitações dificultam a efetivação de práticas inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, torna-se evidente a

necessidade de mudanças institucionais e sociais que superem concepções excludentes historicamente presentes no sistema educacional.

Na perspectiva da docência, Brostolin e Souza (2023), a inclusão escolar na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios relacionados às condições estruturais e pedagógicas do contexto educacional. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência de formação continuada para os docentes, o elevado número de crianças por sala e a carência de profissionais de apoio, fatores que dificultam o acompanhamento das necessidades específicas das crianças com deficiência. Muitos professores relatam insegurança no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo pela falta de tempo e de orientações metodológicas adequadas.

Para Bastos *et al* (2022), os principais entraves, destaca-se a insuficiência de formação continuada dos professores, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades individuais das crianças com deficiência. Pois, a implementação de estratégias inclusivas exige conhecimentos específicos, planejamento pedagógico diferenciado e adaptação curricular, aspectos que nem sempre estão plenamente presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental investir na qualificação docente e na adoção de práticas educativas fundamentadas em evidências científicas, a fim de favorecer o desenvolvimento das habilidades pré-acadêmicas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva desde os primeiros anos da escolarização.

Em seu estudo, Quaresma; Albrecht (2022), defendem que a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios que ultrapassam o âmbito pedagógico, envolvendo dimensões institucionais, sociais e políticas. Embora a legislação brasileira assegure o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares, a concretização desse princípio depende do apoio do Estado, da participação da família e do comprometimento da comunidade escolar. Entre os principais entraves destacam-se a insuficiência de recursos pedagógicos, a carência de profissionais de apoio e a necessidade de formação adequada para os docentes.

Neste universo, Lima e Souza (2025), concluem em seu estudo que a inclusão escolar na Educação Infantil enfrenta diversos desafios que dificultam a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Entre os principais obstáculos destacam-se a formação insuficiente de professores para lidar com a diversidade, a carência de recursos materiais e humanos e a permanência de atitudes preconceituosas no ambiente escolar. Para além disso, a efetivação da inclusão exige adaptações nas práticas pedagógicas, bem como o fortalecimento de políticas públicas que garantam acessibilidade e apoio especializado. Nesse universo, a construção de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade torna-se fundamental para assegurar o desenvolvimento e a participação de todas as crianças no processo educativo.

POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brostolin e Souza (2023), apresentam como possibilidades para uma educação inclusiva na etapa da educação infantil, a ampliação da formação docente, tanto inicial quanto continuada, como estratégia fundamental para subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas que considerem as singularidades do processo de aprendizagem infantil. Ademais, a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de estratégias inclusivas podem favorecer a adaptação das atividades e a valorização das diferentes formas de aprender.

A efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil demanda a adoção de estratégias pedagógicas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, indo além do simples acesso ao espaço escolar. Nesse sentido, o uso de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras constitui um recurso pedagógico relevante, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, além de estimular a interação e a participação das crianças no processo de aprendizagem. Paralelamente, destaca-se a importância da formação inicial e continuada dos professores, bem como da atuação cooperativa entre os diferentes profissionais da escola, possibilitando a construção de práticas educativas mais inclusivas (Melo; Coutinho,2020).

Segundo os achados de Nascimento; Sousa (2023), a inclusão escolar na Educação Infantil pode ser favorecida por práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, especialmente por meio de jogos, brincadeiras e atividades interativas inseridas na rotina escolar. Tais estratégias contribuem para o acolhimento das crianças com deficiência, favorecendo sua adaptação ao ambiente escolar e promovendo interações significativas com colegas e professores. Além disso, o planejamento de atividades lúdicas e cooperativas possibilita o fortalecimento de vínculos afetivos, a participação gradual nas atividades e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Nesse contexto, o papel do professor torna-se central ao organizar experiências educativas que estimulem a convivência, o respeito à diversidade e a participação de todos no processo de aprendizagem. O quadro 2 abaixo, traz de forma detalhada essas possibilidades.

Quadro 2 - Possibilidades para inclusão escolar na Educação Infantil

Possibilidade/Estratégia	**Descrição**
Uso da ludicidade no processo pedagógico	O brincar é utilizado como eixo central das práticas pedagógicas, favorecendo a participação das crianças com deficiência e promovendo experiências de aprendizagem significativas.
Jogos educativos e brincadeiras dirigidas	Atividades estruturadas, como bingo, quebra-cabeça, jogos de memória e circuitos de obstáculos, são utilizadas para estimular habilidades cognitivas, motoras e sociais, possibilitando a inclusão ativa das crianças nas atividades coletivas.
Brincadeiras livres e exploração dos espaços escolares	Momentos de brincadeira livre permitem que as crianças explorem o ambiente escolar,

	desenvolvam autonomia e ampliem as interações sociais com colegas e adultos.
Mediação pedagógica do professor	O professor desempenha papel fundamental ao incentivar a participação, promover interações entre crianças com e sem deficiência e adaptar atividades conforme as necessidades individuais.
Estratégias afetivas de acolhimento	Atitudes como diálogo, incentivo, demonstração de carinho e acompanhamento individual contribuem para fortalecer vínculos e favorecer o processo de adaptação das crianças com deficiência.
Promoção da interação entre pares	A organização de atividades em grupo e a participação em brincadeiras coletivas estimulam a cooperação, o respeito à diversidade e a construção de relações sociais positivas.
Parceria entre escola e família	A comunicação constante com os familiares possibilita conhecer melhor as características e necessidades das crianças, auxiliando no planejamento pedagógico e no processo de inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Nascimento; Sousa (2023)

Segundo os achados de Souza; Silva (2022), a literatura infantil configura-se como uma estratégia pedagógica relevante para promover a inclusão na Educação Infantil, ao possibilitar que as crianças compreendam e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar. Por meio das narrativas, personagens e situações fictícias, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre diferenças, desenvolver empatia e construir valores como respeito, igualdade e cooperação. A literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, estimulando a imaginação, a sensibilidade e o senso crítico, é quando mediada pelo professor em práticas pedagógicas planejadas, a literatura infantil favorece interações significativas e fortalece processos educativos inclusivos desde os primeiros anos de escolarização.

No entendimento de Lima *et al* (2023), a inclusão escolar na Educação Infantil apresenta importantes possibilidades quando fundamentada em políticas educacionais que promovam equidade, diversidade e garantia de direitos. A articulação entre Educação Especial e ensino comum, aliada à implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e investimentos em formação inicial e continuada de professores, constitui um caminho promissor para o fortalecimento de práticas educativas inclusivas. Ademais, o trabalho colaborativo entre escola, família e poder público contribui para a construção de ambientes escolares acolhedores e preparados para atender às especificidades dos estudantes. Dessa forma, a Educação Infantil pode consolidar-se como um espaço

privilegiado para o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na promoção da participação de todos.

Neste universo, Lima e Souza (2025), concluem em seu estudo que a efetivação da inclusão na Educação Infantil requer a adoção de práticas pedagógicas que considerem as particularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, por meio de metodologias diversificadas e da adaptação de materiais didáticos. Para materialização desta realidade, a formação continuada dos professores torna-se essencial para que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Ademais, é necessário que a escola reflita criticamente sobre suas próprias práticas de ensino, buscando superar abordagens que possam gerar exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo evidenciam que a educação inclusiva na etapa da Educação Infantil constitui um elemento fundamental para a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças no ambiente escolar. A análise da literatura possibilitou compreender os fundamentos da educação inclusiva nesse nível de ensino, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças e para a valorização da diversidade no contexto educativo.

No que se refere aos desafios, verificou-se que a insuficiência de formação docente, a limitação de recursos pedagógicos e a carência de apoio especializado ainda dificultam a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Por outro lado, o estudo também identificou possibilidades para o fortalecimento da inclusão, especialmente por meio da adoção de práticas pedagógicas flexíveis, do uso da ludicidade, da adaptação de atividades e da ampliação da formação inicial e continuada dos professores.

Portanto, conclui-se que a consolidação de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva requer o comprometimento das instituições de ensino, a implementação de políticas educacionais de apoio e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Aparecida Sampaio de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E A IGUALDADE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 255–264, 2024. DOI: 10.51891/rease.v9i12.12697. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12697. Acesso em: 12 fev.2026.

BASTOS, Mália Felix *et al*. Entraves da Educação Inclusiva em turmas da Educação Infantil em uma escola municipal de Fortaleza. **Conexão ComCiência,** [S. l.], v. 2, n. 3, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8913. Acesso em: 12 fev.2026.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de .A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JJrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/?format=html&lang=pt#top.Acesso em: 12 fev.2026.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista Inclusiones**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 10–34, 2019. Disponível em: https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22.Acesso em: 12 fev.2026.

LIMA, Ezequiel da Cruz *et al*. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24483–24491, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-201. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5077.Acesso em: 12 fev.2026.

LIMA, Thaís Caroline da Silva et al. Educação Especial e Inclusiva na educação infantil: perspectivas, desafios e diferenças. **Rev. Educ. Polít. Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 459-474, jan. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462023000100459&lng=pt&nrm=iso>. Epub 02-Jan-2023. https://doi.org/10.14393/repod-v12n1a2023-66436. Acesso em: 10 mar. 2026.

LIMA, Maria de Fátima Pereira da Silva; SOUZA, Júlio César de. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS EFETIVAS. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 59, p. e1681, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025. v11n59.1681. Disponível em: https://www.revistaacademica online.com/index.php/rao/article/view/1681. Acesso em: 10 mar. 2026.

MELO, Josefa Gomes dos Santos; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Educação infantil: métodos e estratégias para inclusão. **Educação**, v. 41, n. 18, 2020.Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p04.pdf. Acesso em: 12 fev.2026.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz; DE SOUSA, Neide MFR. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. **Educação & Formação**, v. 8, 2023.Disponível em:http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v8/2448-3583-redufor-08-e11284.pdf. Acesso em: 12 fev.2026.

PIZOLI, Rita de Cássia. Políticas Educacionais na Perspectiva Inclusiva e a Educação Infantil: aspectos históricos. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 25-37, 2024.Disponível em:https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9093/5977.Acesso em: 12 fev.2026.

QUARESMA, Deila de Vilhena; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin**. Educação inclusiva na educação infantil.** 2022. UNINTER. Disponível em:https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/904/Educa%c3%a7%c3%a3o%20Inclusiva%20na%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 fev.2026.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n1p53-62. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397. Acesso em: 12 fev.2026.

SOUZA, A. A.; SILVA, I. A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 7–19, 2022. DOI: 10.46550/ilustracao.v3i3.102. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/102. Acesso em: 10 mar. 2026.



A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

THE PRESENCE OF PSYCHOLOGY IN CONTEMPORARY EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR HUMAN DEVELOPMENT

DANIELA SILVA SOUZA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2016); Professora de Educação infantil CEI Jardim Três Estrelas

RESUMO

A Psicologia do Desenvolvimento Humano desempenha um papel fundamental na formação docente, pois possibilita ao professor compreender as múltiplas dimensões que envolvem o processo de aprendizagem e o comportamento das crianças. Mais do que transmitir conteúdos, ensinar implica reconhecer o aluno como sujeito integral emocional, social e cognitivo, compreendendo que cada ação carrega uma história e uma forma singular de estar no mundo. No exercício da profissão, o educador percebe que a teoria precisa dialogar com a prática, e que o autoconhecimento é essencial para lidar com os desafios cotidianos e manter relações saudáveis no ambiente escolar. A Psicologia Escolar, por sua vez, surge como aliada na mediação das relações, na promoção de um clima institucional equilibrado e na construção de práticas inclusivas e humanizadas. Diante das transformações sociais e das novas demandas educacionais, essa área contribui para repensar o papel do professor, fortalecer sua atuação e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, compreender a Psicologia como parte do fazer pedagógico é reconhecer sua relevância na formação de profissionais mais conscientes, sensíveis e comprometidos com o desenvolvimento humano e a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Desenvolvimento Humano. Formação Docente. Prática Pedagógica. Inclusão.

ABSTRACT

Developmental Psychology plays a fundamental role in teacher training, as it enables teachers to understand the multiple dimensions involved in the learning process and children's behavior. More than just transmitting content, teaching implies recognizing the student as a whole emotional, social, and cognitive being, understanding that each action carries a history and a unique way of being in the world. In the exercise of the profession, educators realize that theory needs to dialogue with practice, and that self-knowledge is essential to deal with daily challenges and maintain healthy relationships in the school environment. School Psychology, in turn, emerges as an ally in mediating relationships, promoting a balanced institutional climate, and building inclusive and humanized practices. In the face of social transformations and new educational demands, this area contributes to rethinking the role of the teacher, strengthening their performance, and promoting the integral development of individuals. Thus, understanding Psychology as part of the pedagogical process is to recognize its relevance in the training of more conscious, sensitive professionals committed to human development and meaningful learning.

Keywords: Educational Psychology. Human Development. Teacher Training. Pedagogical Practice. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação, em sua essência, é um processo profundamente humano. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, a escola é um ambiente de convivência, formação e desenvolvimento integral dos sujeitos que dela fazem parte. Nesse contexto, a Psicologia se apresenta como uma aliada indispensável, oferecendo fundamentos teóricos e práticos que possibilitam compreender os processos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva mais ampla, que considera as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do ser humano. A presença da Psicologia na Educação contemporânea tem se mostrado cada vez mais necessária diante dos desafios que a escola enfrenta para lidar com as complexidades das relações humanas e com as demandas emocionais que permeiam o cotidiano escolar.

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e tecnológicas impactaram de forma significativa o papel da escola e dos educadores. A instituição escolar passou a lidar não apenas com o ensino de conteúdos, mas também com questões relacionadas à inclusão, diversidade, saúde mental e convivência social, exigindo novas formas de atuação e de compreensão dos sujeitos. Nesse cenário, a

Psicologia, especialmente nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar, oferece instrumentos para que professores e gestores possam refletir sobre suas práticas, compreender o comportamento e as necessidades dos alunos, e promover um ambiente educativo mais empático, acolhedor e humanizado.

Ao mesmo tempo, a presença do psicólogo escolar nas instituições de ensino, assegurada pela Lei nº 13.935/2019, representa um avanço importante na construção de uma educação que considera o desenvolvimento humano em sua totalidade. Contudo, sua efetivação ainda enfrenta entraves e resistências, refletindo as dificuldades estruturais e políticas que marcam a educação brasileira. Diante desse contexto, discutir a atuação da Psicologia na escola significa pensar sobre como ela pode contribuir para a formação integral de alunos e professores, para a promoção da saúde emocional e para o enfrentamento dos desafios que caracterizam a educação contemporânea.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a presença da Psicologia na Educação contemporânea, analisando seus desafios e possibilidades na promoção do desenvolvimento humano. Busca-se compreender de que forma a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Escolar podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, sensíveis e humanizadoras, capazes de transformar a escola em um espaço de escuta, acolhimento e formação integral.

DESENVOLVIMENTO

A PSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO

Durante o processo de formação docente, a Psicologia do Desenvolvimento Humano é uma das primeiras áreas apresentadas ao futuro professor. Essa disciplina tem como propósito oferecer uma compreensão ampla sobre o sujeito, suas etapas de crescimento, suas formas de aprender e de se relacionar. Ela possibilita que o educador em formação compreenda que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve conhecer o outro em sua totalidade como ser emocional, social e cognitivo. Nesse momento inicial, o professor começa a entender que, por trás de cada comportamento, existe uma história, uma vivência e uma forma única de ver o mundo.

Entretanto, quando o professor inicia efetivamente sua trajetória profissional, percebe que o conhecimento teórico precisa se articular com as demandas práticas e emocionais do dia a dia escolar. Logo se torna evidente que compreender o outro exige, antes de tudo, compreender a si mesmo. O autoconhecimento passa a ser uma ferramenta indispensável para o exercício saudável da docência. Reconhecer as próprias emoções, limites, fragilidades e potencialidades é essencial para lidar com os desafios que surgem em sala de aula e nas relações interpessoais. Araujo (2010 p. 17) explica que,

> A Psicologia Escolar é compelida, neste século iniciado, a comparecer em um cenário educacional no qual os papéis requeridos pela realidade nem sempre são contemplados nas ofertas de formação. As demandas são muito diversificadas: os

> professores, nem sempre preparados nas competências convocadas pela ação docente, fragilizam-se em sua prática profissional, expressando desilusão, apatia, desânimo (o burnout, identificado por Codo, 1999); os projetos sociais e as ações afirmativas de combate à exclusão, à discriminação, à violência e aos preconceitos clamam por ações institucionais articuladas, que buscam se concretizar nos e pelos espaços educacionais; os processos de gestão exigem desprendimento de ações individualistas, descentralizadas, autoritárias, mas, por vezes, objetivamse em propostas ainda conservadoras, verticalizadas e unidirecionais; e, mais preponderantes e contundentes que todas, as trajetórias de desenvolvimento humano, infanto-juvenil ou adulto são re-significadas e transformadas pelas mediações simbólicas dos processos de ensino e aprendizagem e dos contextos educativos. Todos esses são pontos fundamentais que se configuram em objeto de estudo privilegiado da Psicologia e, em especial, da Psicologia Escolar.

Nesse contexto, a Psicologia Escolar tem uma importante função ao atuar como mediadora entre os processos individuais de desenvolvimento e as dinâmicas coletivas do ambiente educacional. Sua função vai além da intervenção em situações de crise ou dificuldades de aprendizagem; ela se estende à promoção de um olhar sensível e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas na escola. O psicólogo escolar contribui para que professores e demais profissionais da educação compreendam melhor os comportamentos, emoções e modos de aprender das crianças, auxiliando-os na construção de estratégias mais inclusivas e humanizadas.

Ao dialogar com a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Escolar amplia o entendimento de que cada sujeito é único em seu ritmo e forma de aprender, o que exige do educador um olhar atento e empático. Essa perspectiva reforça a importância de respeitar as diferenças, compreender o contexto sociocultural de cada estudante e reconhecer que o processo educativo é permeado por aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Assim, o conhecimento psicológico deixa de ser apenas um campo teórico e passa a constituir uma base prática essencial para o trabalho docente.

Com isso, o professor é convidado a repensar suas ações e posturas, adotando uma prática pedagógica pautada na escuta, na observação e no acolhimento. O autoconhecimento, aliado à compreensão do outro, fortalece a construção de um ambiente escolar mais saudável, onde o aprender e o ensinar são processos recíprocos. A Psicologia, portanto, torna-se uma aliada indispensável da Educação ao favorecer reflexões sobre a subjetividade, a convivência e a formação integral do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos alunos e para o bem-estar emocional dos educadores.

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A presença do psicólogo no ambiente educacional é reconhecida como uma necessidade essencial para a promoção do desenvolvimento integral de alunos e professores. No Brasil, essa

importância foi reforçada com a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que estabelece, em seu artigo 1º, que “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.”

Essa legislação representa um marco no reconhecimento da Psicologia como parte integrante do processo educacional, ao prever a atuação de profissionais especializados no apoio ao trabalho pedagógico, na mediação de conflitos e na promoção da saúde mental no ambiente escolar. No entanto, mesmo após alguns anos de sua aprovação, observa-se que a aplicação dessa lei ainda é incipiente. Em grande parte das redes públicas de ensino, a presença de psicólogos e assistentes sociais permanece inexistente ou restrita a projetos pontuais e temporários.

A ausência desses profissionais nas escolas públicas compromete diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e o bem-estar da comunidade escolar. Os professores, muitas vezes, se veem sobrecarregados ao tentar lidar sozinhos com questões emocionais, familiares e sociais que ultrapassam a sua formação e suas atribuições. A falta de suporte psicológico dificulta o enfrentamento de situações complexas, como conflitos interpessoais, comportamentos desafiadores e dificuldades de aprendizagem, que exigem uma escuta qualificada e uma intervenção técnica específica.

Segundo Araujo (2010 p. 27),

> Ao trabalhar em prol da conscientização dos sujeitos, intervindo em processos subjetivos, o psicólogo escolar está se colocando como mediador do desenvolvimento humano nos contextos educativos, na perspectiva do desenvolvimento infantil, dos jovens ou do adulto. Seu trabalho, a partir desta orientação, pode abranger os diversos sujeitos que compartilham da subjetividade institucional, dos alunos à equipe pedagógica, à família e aos demais atores socioinstitucionais.

A escola é um espaço de convivência intensa, onde diferentes histórias, valores e realidades se encontram. Nesse ambiente plural, os conflitos são inevitáveis e fazem parte do processo de socialização e de crescimento dos sujeitos. Entretanto, quando tais situações não são adequadamente mediadas, podem gerar tensões que comprometem o clima escolar e dificultam o processo de ensino e aprendizagem. É nesse contexto que o papel do psicólogo escolar se torna indispensável, pois ele atua na compreensão das dinâmicas emocionais e relacionais que permeiam o cotidiano educacional, auxiliando na construção de um ambiente mais equilibrado e acolhedor.

O psicólogo escolar contribui de forma significativa na mediação de conflitos, na escuta ativa e na promoção do diálogo entre professores, alunos, gestores e famílias. Sua atuação ultrapassa o atendimento individual e se expande para o campo preventivo e coletivo, buscando fortalecer vínculos e promover práticas educativas mais humanizadas. Além disso, o psicólogo pode apoiar o trabalho docente, ajudando os professores a reconhecerem as dimensões emocionais do processo de ensino,

refletirem sobre suas próprias práticas e desenvolverem estratégias para lidar com situações desafiadoras dentro e fora da sala de aula.

Ao oferecer suporte técnico e emocional à comunidade escolar, o psicólogo também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorreflexão dos sujeitos, ajudando cada um a compreender seu papel dentro da instituição. Essa atuação conjunta entre psicologia e educação favorece uma escola mais democrática, participativa e consciente de suas funções sociais e humanas.

Nesse sentido, o psicólogo escolar não deve ser visto apenas como um profissional de apoio, mas como parte integrante da equipe pedagógica, um agente ativo na construção de um projeto educativo voltado para o desenvolvimento integral. Sua presença possibilita que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, empáticos e emocionalmente saudáveis.

Como afirma Paulo Freire (1987, p. 44), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Essa citação sintetiza a essência do trabalho do psicólogo escolar: promover o diálogo, a escuta e o encontro entre os sujeitos, mediando relações e colaborando para uma educação que seja, de fato, transformadora e humanizadora.

A efetiva implementação da Lei nº 13.935/2019 é, portanto, uma urgência para o sistema educacional brasileiro. Garantir a presença de equipes multiprofissionais nas escolas públicas é investir em uma educação mais justa e integral, capaz de responder aos desafios emocionais, sociais e cognitivos do mundo contemporâneo. Sem esse suporte, a escola continuará sobrecarregada, e os professores permanecerão sozinhos diante de demandas que exigem, mais do que nunca, um olhar interdisciplinar e sensível sobre o ser humano.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Um dos maiores desafios da educação contemporânea é lidar com o humano com suas complexidades, suas emoções e suas dores. A escola, antes vista apenas como espaço de transmissão de conhecimento, tornou-se também um espaço de convivência, acolhimento e mediação de conflitos. Contudo, é justamente nesse campo das relações humanas que os desafios mais profundos se manifestam.

Atualmente, os profissionais da educação enfrentam uma sobrecarga que vai muito além da sala de aula. As burocracias, a pressão por resultados, as dificuldades de relacionamento com alunos e famílias e a ausência de apoio psicológico têm contribuído para o adoecimento crescente da categoria. Professores lidam diariamente com a indisciplina, a desvalorização profissional e a falta de reconhecimento, o que tem refletido diretamente em sua saúde mental e em seu desempenho pedagógico.

De acordo com uma reportagem publicada Bergamim no portal G1 em 08 de outubro de 2025, uma pesquisa realizada pela Faculdade de Saúde Pública da USP, em parceria com o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), revelou que mais de 60% dos professores da rede municipal de São Paulo se afastaram do trabalho por motivos de saúde no último

ano, e que mais de 80% afirmaram ter vivenciado algum transtorno mental, como ansiedade, depressão ou síndrome de burnout.

O levantamento também apontou que 62,5% dos entrevistados disseram ter sido vítimas de algum tipo de violência dentro da escola no último ano. As situações mais comuns foram violência verbal e intimidação, mas também houve registros de furtos, roubos e agressões físicas. Um dos professores entrevistados relatou:

“Eu estava ministrando minha matéria quando observei um aluno utilizando o celular. Pedi que ele entregasse o aparelho. Foi então que o aluno começou a me insultar e a me ameaçar, usando palavras de baixo calão.”

Relatos como esse evidenciam a urgência de repensar as condições de trabalho e o suporte emocional oferecido aos docentes. A violência simbólica e física dentro das escolas não apenas fragiliza o profissional, mas também compromete o ambiente de aprendizagem e o vínculo de confiança entre alunos e educadores. Quando o professor se torna alvo de agressões, perde-se o sentido de segurança e respeito que deve fundamentar o espaço escolar.

Esse cenário é agravado por outros fatores, como a ausência de limites claros nas relações entre escola e família e a falta de preparo de muitos responsáveis para lidar com as frustrações e responsabilidades do processo educativo. Muitos pais transferem à escola funções que ultrapassam o campo pedagógico, enquanto gestores, pressionados por resultados e metas institucionais, acabam desconsiderando o impacto emocional dessas cobranças sobre os profissionais da educação. A pressão por desempenho, associada à falta de apoio psicológico e estrutural, faz com que o ambiente escolar se torne, muitas vezes, um espaço de exaustão e sofrimento, em vez de um local de aprendizado e crescimento mútuo.

Essa realidade tem revelado uma crise silenciosa na educação contemporânea: o adoecimento emocional do professor. O docente, que deveria ser um agente de transformação e motivação, encontra-se frequentemente sem condições de exercer seu papel com equilíbrio e entusiasmo. A falta de reconhecimento, o acúmulo de funções e a escassez de políticas voltadas à valorização profissional contribuem para um ciclo de desmotivação que afeta toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de repensar as políticas públicas voltadas à educação. É necessário compreender que a qualidade do ensino está diretamente ligada ao bem-estar emocional dos educadores. Investir em programas de apoio psicológico, formação continuada e melhores condições de trabalho é investir na própria formação dos alunos.

Paulo Freire (1996, p. 45) nos lembra que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Essa reflexão é fundamental para o contexto atual, pois ressalta que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas exige do educador um equilíbrio emocional e um compromisso ético com o ser humano que aprende. O professor precisa estar bem consigo mesmo para exercer com sensibilidade e responsabilidade sua função formadora.

Além disso, é fundamental promover uma cultura escolar baseada na empatia, no diálogo e no respeito mútuo. O enfrentamento das dificuldades cotidianas exige o fortalecimento das relações humanas e a construção de um ambiente onde todos se sintam escutados e valorizados. Isso inclui a

implementação efetiva da Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, como suporte indispensável ao trabalho pedagógico e à mediação de conflitos.

A valorização do professor não se limita apenas a melhores condições de trabalho ou incentivos financeiros; envolve também a criação de políticas educacionais que priorizem a saúde mental, a formação contínua e o reconhecimento da complexidade do papel docente. Um educador emocionalmente amparado e intelectualmente estimulado consegue não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar, motivar e mediar processos de aprendizagem de maneira mais eficaz. Nesse sentido, investir no bem-estar do professor é, simultaneamente, investir na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Além disso, a construção de uma escola humanizada depende da colaboração de todos os atores do processo educativo: gestores, professores, psicólogos escolares, famílias e alunos. O fortalecimento do trabalho em equipe e a promoção de espaços de escuta, diálogo e reflexão coletiva permitem que conflitos sejam prevenidos e resolvidos de forma construtiva. A presença de profissionais capacitados para mediar questões emocionais e sociais, aliada a uma gestão escolar sensível às necessidades humanas, torna-se imprescindível para garantir um ambiente educativo mais seguro, equilibrado e propício ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

A educação contemporânea exige mais do que transmitir conhecimento: exige sensibilidade, cuidado e compromisso com o ser humano. O maior desafio não está apenas em ensinar conteúdos, mas em ensinar a viver em sociedade, a lidar com as emoções e a respeitar as diferenças. Para isso, o professor precisa ser valorizado, ouvido e apoiado.

Somente quando o educador estiver emocionalmente amparado será possível construir uma escola verdadeiramente humanizadora — um espaço onde aprender e ensinar sejam atos de afeto, empatia e transformação social.

CONCLUSÃO

Refletir sobre a presença da Psicologia na Educação contemporânea é reconhecer que o processo educativo ultrapassa o ensino de conteúdos formais e se estende ao cuidado com o ser humano em sua integralidade. A escola é um espaço de formação de identidades, de trocas afetivas e de convivência social, onde se entrelaçam histórias, emoções e experiências. Nesse cenário, a Psicologia em especial a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Escolar desempenha papel essencial ao auxiliar professores, gestores e famílias na compreensão dos aspectos emocionais, cognitivos e sociais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

A atuação do psicólogo escolar, prevista pela Lei nº 13.935/2019, representa um passo importante na consolidação de uma educação mais humana, sensível e inclusiva. Entretanto, os desafios para a efetiva implementação dessa lei revelam a necessidade de fortalecer políticas públicas que valorizem a presença de equipes multiprofissionais nas instituições de ensino. O suporte emocional oferecido por

esses profissionais é indispensável para que o ambiente escolar se torne um espaço de acolhimento, diálogo e promoção da saúde mental, tanto para alunos quanto para educadores.

Em meio aos desafios contemporâneos, como o adoecimento docente, a indisciplina, a violência escolar e a falta de reconhecimento profissional, torna-se evidente que a educação não pode prescindir do olhar psicológico. Somente quando a escola compreende o sujeito em sua complexidade, unindo razão e emoção, teoria e prática, é possível construir uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

Dessa forma, a Psicologia na Educação não deve ser vista como um campo auxiliar, mas como uma parceira indispensável na construção de um ensino mais empático, reflexivo e comprometido com o desenvolvimento humano. Promover uma escola que cuida, acolhe e compreende é investir na formação de cidadãos mais conscientes, sensíveis e solidários, capazes de transformar não apenas a si mesmos, mas também o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BERGAMIM, Giba. *Pesquisa aponta que 63% dos professores da rede municipal de SP se afastaram por problema de saúde nos últimos 12 meses.* G1, São Paulo, 8 out. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/10/08/pesquisa-aponta-que-63percent-dos-professores-da-rede-municipal-de-sp-se-afastaram-por-problema-de-saude-nos-ultimos-12-meses.ghtml. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.* Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria (org.). *Psicologia escolar: pesquisa e intervenção*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2010. Disponível em: https://www.ufpb.br/eebas/contents/documentos/83-psicologia-escolar.pdf#page=130. Acesso em: 13 out. 2025.



O PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E OS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE

THE PROFILE OF THE UNIVERSITY PROFESSOR AND KNOWLEDGE IN TEACHING PRACTICE

DANILO DE MACEDO E SENE
Graduação em Matemática pela Universidade Metodista de São Paulo (2015); Professor de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – na EMEF Professor Carlos Correa Mascaro.

RESUMO

A proposta deste artigo é refletir sobre a formação e as práticas docentes do professor universitário, pois não basta uma formação específica e o domínio dos conteúdos da área para a boa atuação em sala de aula, já que há a necessidade de competências e habilidades para a atividade da docência. Deste modo, o objetivo do estudo é investigar os saberes produzidos nas práticas pedagógicas dos professores universitários. A preocupação por esta temática justifica-se devido à observação pela necessidade dos estudantes em alcançar uma formação significativa, dependendo do professor em reorganizar seu trabalho educacional, a fim de desenvolver competências para ampliar a atuação profissional. A partir da reconsideração das estratégias e práticas docentes, o ensino universitário será mais significativo, propondo o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa dos discentes. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados que abordam a temática, levando às conclusões de que o domínio do conteúdo não basta ao professor universitário, exigindo do docente o conhecimento dos saberes, a reconstrução da didática, a identificação das limitações e o aperfeiçoamento profissional, a fim de que a aprendizagem universitária seja significativa e de qualidade.

Palavras-chave: Perfil Docente; Ensino Superior; Ensino de Qualidade.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the training and teaching practices of university professors, since specific training and mastery of subject matter are not enough for effective classroom performance; competencies and skills are also necessary for teaching. Therefore, the objective of this study is to investigate the knowledge produced in the pedagogical practices of university professors. The concern with this theme is justified by the observation of students' need to achieve meaningful training, depending on the professor to reorganize their educational work in order to develop competencies to broaden their professional performance. By reconsidering teaching strategies and practices, university teaching will be more meaningful, promoting the development of students' reflective and investigative capacity. The methodology used in this work was bibliographic research, with data collection addressing the theme, leading to the conclusion that content mastery is not enough for university professors, requiring them to possess knowledge of the subject matter, reconstruct their teaching methods, identify limitations, and pursue professional development so that university learning is meaningful and of high quality.

Keywords: Faculty Profile; Higher Education; Quality Education.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a instituição de ensino superior era direcionada às famílias com alto poder aquisitivo que matriculavam seus filhos para formação especificamente científica, objetivando a ação profissional dos indivíduos, sem priorizar qualquer aspecto de valorização social, cidadã ou afetiva. O estereótipo atual da universidade como espaço formador de cientistas em uma determinada área dá-se devido às influências europeias sofridas desde a colonização, momento que os princípios hierárquicos dominavam a sociedade, afirmando a importância de profissões, como médico e engenheiro, para ostentação e renome familiar (MARAGON, 2022).

A universidade é um espaço influenciador para a formação educacional e social do sujeito, cujo objetivo deve ser responder questões impostas pela sociedade através da formação de estudantes críticos, capacitados cientificamente, mas sensíveis e transformadores da realidade. Devido à importância na produção dos saberes é necessário que o docente universitário repense suas práticas didático-pedagógicas a fim de ultrapassar dimensões da aprendizagem observadas na ação do professor (ZEICHNER, 2023).

“Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua disciplina e as múltiplas articulações entre prática docente e os saberes para dominar a capacidade de integrar e mobilizar tais saberes” (TARDIF, 2018, p.39)

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade do desenvolvimento da prática pedagógica permite que o professor tenha autonomia em sala de aula, sem esquecer-se das necessidades de seus

estudantes, buscando procedimentos e recursos que integrem os saberes e a intenção de repensar situações complexas e diferenciadas nas práticas pedagógicas, marcantes no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo desse estudo é compreender a articulação dos saberes na prática docente e propor que o saber esteja centralizado na aprendizagem de modo a promover a manifestação de todas as naturezas indispensáveis para a formação do discente como cidadão e especialista em determinada área. Os saberes do professor que influenciam o processo de ensino-aprendizagem abrangem as experiências pessoais e acadêmicas, articulando aos saberes científicos, pedagógicos e educacionais para uma prática significativa na docência do ensino superior.

Este estudo utiliza um método bibliográfico de pesquisa e recorremos aos autores Gentile (2017), Nóvoa (2005), Veiga (2022) e Ferreti (2023) para fundamentar nossas discussões e análises, de modo que ocorra uma aproximação das hipóteses sugeridas.

AS MUDANÇAS NO PERFIL DO PROFESSOR

Até meados do século XVIII a responsabilidade pela educação pertencia à Igreja. Os professores só exerciam a prática educacional quando religiosos, cabendo à formação docente um papel secundário às atividades escolares. Assim, os saberes e as técnicas utilizadas pelo professor seguiam padrões organizados seguindo os princípios morais e religiosos (GENTILE, 2017).

Somente na segunda metade do século XVI, após a realização de movimentos que objetivavam a socialização do ensino, as normas e saberes ensinados por professores religiosos foram substituídos por docentes laicos, contratados pelo Estado para proporcionar um processo educacional menos limitado, direcionado à formação completa dos sujeitos.

Maragon (2022) afirma que, ao final do século XVI, os professores escolhidos para lecionarem só poderiam exercer a função quando conquistavam uma autorização do Estado, desde que atendessem ao perfil exigido, analisado de maneira rigorosa, como comportamento moral, habilitação para exercer a profissão e indicações de conhecimentos sobre as atitudes do sujeito. A autorização era conhecida como uma licença docente, que iniciou a formação profissional do professor como atividade, exigindo a apresentação de competências que levaram o ensino à hierarquização e unificação nacional.

A partir destas exigências, do serviço educacional exigia-se qualidade, promovendo uma seleção de professores licenciados para atuação nos ambientes escolares, levando o Estado à realização de controles rigorosos para os processos educativos, não refletindo em mudanças para a função e as normas da escola. O professor passou a ser reconhecido como um profissional de qualidades, devido à licença para lecionar adquirida, legitimando as atividades docentes diante da sociedade (ZEICHNER, 2023).

Diante desta realidade, algumas mudanças tornaram-se significativas para a transformação do sistema escolar. A garantia ao acesso de todos os cidadãos aos estudos levou ao surgimento de problemas na qualidade de ensino, pois com o aumento da demanda de estudantes, mais professores precisavam ser contratados, diminuindo as exigências no perfil docente. Essa realidade direcionou para

as críticas na atuação docente, consequentes da contratação de professores que não sabiam como lidar com a homogeneidade nas salas de aula (CUNHA, 2019).

Portanto, o trabalho docente passou a receber maiores exigências, mas a formação inicial do professor não acompanhou esta nova realidade, com os cursos superiores direcionados à formação através de adoção de metodologias tradicionais, que não atendiam as necessidades atuais dos estudantes, levando aos professores uma formação primária, com aspectos especializados nas disciplinas de atuação (ROLDÃO, 2021).

A massificação do ensino não garantiu a qualidade esperada pelo sistema educacional, pois os resultados esperados ainda estavam baseados no ensino antigo, proporcionado a poucos estudantes, que pertenciam à elite. Com a garantia de acesso a toda a população, a educação deixou de assegurar uma qualidade de vida melhor, pois com todos os sujeitos estudando, já não haveria mais as concepções acerca de uma hierarquização social (GENTILE, 2017).

Deste modo, a realidade profissional do docente que atua no século XXI exige o conhecimento teórico na formação acadêmica, considerando os aspectos que estão além da disciplina lecionada, mas exigindo uma prática diversificada, considerando estratégias e métodos inovadores que atendam os estudantes, com perfis variados nas salas de aula. Os conteúdos devem ser trabalhos de maneira dinâmica, contextualizada e interdisciplinar, de modo que o estudante seja motivado à aprendizagem, atendendo as especificidades de cada estudante, sem deixar de trabalhar de maneira coletiva, com a finalidade de alcançar qualidade na construção do conhecimento (ZEICHNER, 2023).

Para Roldão (2021), o professor distingue-se das demais profissões devido à função social que exerce através da ação de ensinar, caracterizada como um aspecto em constante renovação devido às mudanças no mundo atual. Além disso, o autor afirma que ensinar já não representa mais professar um saber, mas possibilitar aos sujeitos que se apropriem dos saberes, cabendo ao professor mediar às formas de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

Diante desta realidade, a função do professor continua voltada à docência produtiva, mas passa a interpretar um papel fundamental na coordenação de atividades, observando seus estudantes e percebendo como cada um desenvolve as situações de aprendizagem significativa. Além de orientar, esse docente remove os obstáculos que dificultam o ensino, localizando e trabalhando as dificuldades de aprendizagem do estudante, com aulas elaboradas a partir das necessidades que surgem da interação entre professor e estudante na sala de aula (CUNHA, 2019).

O professor mediador e orientador da aprendizagem deve combinar os conteúdos e construir estruturas que permitam o aprendiz saber fazer de forma organizada, clara e significativa, trabalhando em grupo a fim de que o ensino seja dividido entre eles, ou seja, o aprendiz pode ensinar seu colega a entender algo que não ficou muito claro, pois em muitas vezes está próximo da realidade deste colega. O professor elabora aulas diferentes, contextualizadas, incluindo no planejamento de suas aulas uma aprendizagem mais dinâmica e completa, com informações coerentes e progressivas, que permitam a clareza da disciplina (ROLDÃO, 2021).

Portanto, os processos que garantem a aprendizagem do estudante devem estar claros, pois cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação remetida através de uma ação entre professor e estudante: a ação do primeiro é não apresentar respostas prontas e imediatas de modo que o segundo seja levado a pensar, agir e refletir sobre suas ações e validar os argumentos utilizados que sustentem suas argumentações (ZEICHNER, 2023).

A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A formação do docente universitário deve contemplar uma especialização estrutural ética, psicológica, pedagógica e científica, considerando que a formação inicial propõe a construção social de uma identidade profissional, incluindo a docente. Esta estrutura será alcançada apenas após algumas transformações nas práticas docentes, inicial e continuada, visando habituar os estudantes que serão futuros professor à prática profissional e reflexiva, além da adoção de postura e metodologias que deverão ter em sala de aula (VEIGA, 2022).

A prática reflexiva requer um olhar crítico e criativo no processo de formação. A formação inicial do docente compreende as práticas do conhecimento, dos saberes, das concepções e organização didática, enquanto a formação continuada contempla a prática de repensar a realidade pedagógica, ambas em busca de uma construção e produção da ação docente. As especificidades das formações do docente, seja inicial ou continuada, provocam a produção de novas competências, sendo necessária a existência de um referencial proveniente da formação inicial para transformação das práticas educacionais (ZEICHNER, 2023).

O professor universitário precisa ser visto como um colaborador para aprimoramento da informação e conhecimento novo dos estudantes, desde que reelabore a construção de seu próprio saber, produzindo uma prática pedagogia a partir da visão crítica, considerando a aprendizagem e qualidade de ensino na instituição que representa como elemento fundamental para exercer sua profissão. Somente ao compreender seu papel como docente universitário, a formação inicial e continuada do professor não terá uma finalidade unicamente relacionada à competência de ministrar aulas, mas possibilitará ações que remetam às práticas educativas mais reflexivas (VALTER, 2022).

Segundo Behrens (2020), o docente universitário precisa ter consciência da necessidade de retomada de seus estudos acadêmicos a fim de possibilitar uma ampliação em seus conhecimentos, considerando sua profissão como um processo em construção, identificando trajetórias satisfatórias e reconduzindo caminhos falhos, que causam angústia e sensação de insatisfação do docente. A formação continuada é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor universitário para alcance dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem próprio e de seu estudante, integrando ações criativas e contextualizadas para a promoção do conhecimento.

As competências do professor universitário devem envolver a capacidade de conhecimento científico, identificar problemas e promover ações que o solucionem, cabendo ao professor à construção e atualização necessária para que sua função em sala de aula seja autônoma, inovadora, diversificada,

flexível e científica. O desenvolvimento das competências docentes depende da criação de práticas pedagógicas que visem propostas de intervenção e inovação de metodologias, além de integrarem os saberes com as ações tomadas em sala de aula nas instituições de ensino superior (TARDIF, 2018).

O PERFIL ATUAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A educação oferecida atualmente deve estar voltada a necessidade de possibilitar ao estudante a capacidade de construir sua própria trajetória de vida a fim de transformar a sociedade que pertence e fazer valer seus direitos como cidadão. As exigências do mercado de trabalho são cada vez mais específicas e, a formação superior, deve proporcionar ao indivíduo um entendimento crítico, político e social de modo a obter autonomia nas atividades que vai exercer, sem deixar de atender as necessidades de sua área de formação, além de relacionar a prática cotidiana à aprendizagem dos cursos superiores (BEHRENS, 2020).

A compreensão pela formação completa do estudante é influenciada pela sociedade atual que exige um perfil mais participativo dos sujeitos. A formação docente também está envolvida neste processo, pois antes de atuar como professor, o indivíduo precisa passar pelo processo de formação que será significativo se as considerações apresentadas pertencerem ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem, retratando um perfil reflexivo e transcendente de suas ações. Este processo de formação é conhecido como preparação do sujeito autoconsciente, influenciado pelo modelo alemão de ensino superior (CASTANHO, 2021).

Neste modelo, a formação específica do docente universitário deve abordar uma capacitação para o dinamismo em sala de aula, priorizando o ensino através da atualidade e realidade do estudante, assim como a capacidade de observar as mudanças na sociedade, atribuindo significado na aprendizagem do discente e garantindo ao professor práticas didáticas e metodológicas inovadoras, que despertam a atenção e curiosidade de seu estudante (MORIN, 2018).

Para Castanho (2021), o processo de ensino-aprendizagem deve ser encarado como intencional em que pessoas adultas completem a construção do conhecimento de maneira inteligente, admitindo que o estudante de ensino superior seja um ser autônomo, de identidade formada, que sabe quais os objetivos buscados na universidade. Diante dessa realidade, o docente universitário precisa ter consciência que uma formação adequada e atualizada é necessária para realização de sua função como professor, capacitado para preparar o estudante para a realidade que ele está inserido, sem descartar os ensinamentos específicos da área que atua.

As exigências atuais na formação do professor universitário sofrem certa influência nos modelos franceses educacionais, cuja necessidade maior é o sucesso profissional do professor, relacionando esta conquista à capacidade de ensinar como alcançou tal sucesso. Algumas mudanças ocorreram, mas ainda existem instituições que contratam professores de acordo com as conquistas profissionais fora da sala de aula, sem atribuir maiores importâncias às práticas didáticas do docente (PONTES, 2023).

A criação de cursos de especialização específica para professores, como mestrado e doutorado, surgiu a fim de romper com estas influências sofridas pelo modelo francês, exigindo uma formação mínima na área da educação para atuar como professor universitário. O domínio pelo conteúdo e experiência profissional ainda são fatores essenciais para atuação do profissional, mas o entendimento de que ensinar não se resume a ministrar aulas e discursar para seus estudantes já predomina no perfil de muitos docentes universitários, que buscam agregar conhecimentos e competências pedagógicas (ZEICHNER, 2023).

Além do domínio dos conteúdos de sua área de formação, o docente universitário precisa de qualificação adquirida com fundamentos em estudos e pesquisas, proporcionando concepções pedagógicas e instrumentos metodológicos que vão permitir a formação completa do discente como agente crítico e transformador da realidade, que busca respostas para seus questionamentos e problemas encontrados no cotidiano, além de possibilitar ao docente uma construção sólida, específica e realista dos conhecimentos necessários para sua atuação como professor universitário (ROLDÃO, 2021).

A instituição representada pelo docente deve reestruturar os currículos dos cursos oferecidos, valorizar o professor, incentivar a formação continuada, investir em pesquisas e promover palestras e concursos que motivem seu quadro profissional docente, assim, quando o professor exercer sua atividade docente em sala de aula, poderá perceber a necessidade de seu trabalho estar voltado ao desenvolvimento humano, social e político do estudante (PONTES, 2023).

Morin (2018) faz referências à prática pedagógica do professor de ensino superior para atender as exigências da educação atual, contemplando as seguintes visões para uma atuação melhor em sala de aula e a ampliação da qualidade do ensino nas salas de aula. A princípio, o autor destaca a necessidade do professor em enxergar a totalidade, ou seja, a prática pedagógica docente não pode estar fragmentada e precisa unir as partes de sua formação e experiências de maneira a atingir um conhecimento significativo como um todo para construção da formação do estudante e sua própria realização.

Outro aspecto relevante remete ao pensamento de que tudo está interligado e existe uma relação direta entre as práticas docentes e a construção do conhecimento dos estudantes, caracterizando um processo de ensino-aprendizagem eficaz e eficiente. Deste modo, não apenas entre as pessoas, mas entre os indivíduos e a globalização há uma relação significativa que caracteriza as maneiras de ensinar do professor e de aprender do estudante, ou vice-versa; esta visão possibilita a oportunidade de uma aprendizagem mais integrada e igualitária (MORIN, 2018).

O professor universitário ainda precisa apresentar uma visão de relatividade, nas concepções de que os conhecimentos são relativos de acordo com a necessidade de cada indivíduo, não havendo uma verdade absoluta e única, considerado que o estudante não é agente de ensino, trocando experiências e informações que fazem com que o conhecimento esteja em constante movimento e construção. Além destes aspectos, o docente precisa exercer a visão ética e cidadã, estando consciente de que a formação dos estudantes deve estar embasada na prática cidadã, incentivando uma postura ética em seus

estudantes; o respeito aos valores pessoais e sociais deve ser o tópico principal aula por aula, promovendo, no estudante, o senso de justiça e transformação da sociedade que está inserido (MARAGON, 2022).

Gentile (2017) complementa esta assertiva afirmando que o professor que atende estas visões exigidas pela realidade educacional do sistema brasileiro de ensino está preparado para reelaborar e repensar suas práticas pedagógicas, inovando nas metodologias adotadas em sala de aula a fim de proporcionar uma aprendizagem histórica, social e política em seus estudantes. O docente universitário precisa procurar mudanças sociais, promovendo a qualidade de ensino e vida para seus estudantes, além de buscar avanços científicos que contemplem os objetivos da universidade que representa.

O professor que deseja atuar no ensino superior precisa submeter-se a avaliação dos conhecimentos e habilidades de sua formação de modo que a universidade verifique se suas práticas estão de acordo com a função que vai exercer e com os valores e missão da instituição. A docência superior é caracterizada como a excelência da carreira educacional, exigindo do professor alguns indicativos pedagógicos que contemplem a ação docente, como a organização de aspectos didáticos, planos de ensino, ementas, horários, planejamento das aulas, definição nas formas de avaliação, além de ministrar com clareza e objetividade suas aulas (PONTES, 2023).

O perfil do docente universitário ainda deve contemplar algumas dimensões de sua formação, atreladas às competências e habilidades da profissão: a dimensão ética (objetivando a conquista pela autonomia na tomada de decisões); a dimensão técnica científica (embasamento teórico que fundamenta a prática docente); dimensão afetiva (relação entre professores e estudantes). Estas dimensões assumem o processo de ensino-aprendizagem, aprimorando as ações do docente em sala de aula (CASTANHO, 2021).

A formação continuada, como mencionado anteriormente, tem uma imensa relevância na contratação de docentes universitários, reafirmando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas nas dimensões mais completas de ensino. Além da formação específica, o professor precisa da consciência humana que sabe ouvir, mediar, compreender e refletir sobre as necessidades de seu estudante, sem esquecer-se de seus valores pessoais e da universidade que está representando (ZEICHNER, 2023).

DIFICULDADES NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Alguns fatores que dificultam a atuação do docente universitário atualmente, como a diversidade cultural, étnica, econômica e política estão presentes nas salas de aula das universidades, exigindo dos professores posturas que contemplem todos os estudantes, independente dos valores de cada um. Além disso, as classes são superlotadas e as idades variadas, predominando estudantes adolescentes com formação de identidade, em fase de amadurecimento, quando se espera dos estudantes universitários um perfil mais autônomo e adultos (ZEICHNER, 2023).

De acordo com Gentile (2017), alguns cursos ainda são estereotipados como masculinos, com mulheres sofrendo certo preconceito, que o professor precisa conduzir de maneira a quebrar este paradigma. Estudantes bolsistas estão frequentando universidades cujo perfil da maioria dos estudantes é de classe média alta, traduzindo um desencontro na cultura e conhecimentos dos estudantes que também dificulta o trabalho do docente.

Para Maragon (2022), a educação inclusiva chegou às universidades devido às adaptações na infraestrutura das instituições que estão cada vez mais preocupadas em inserir portadores de deficiência nas universidades para atender as exigências do mercado de trabalho. A aceitação de homossexuais também já é respeitada nas universidades que atendem grande número de estudantes com orientações sexuais diferentes da maioria da população, exigindo do professor uma mediação maior em relação ao respeito ao próximo e às diversidades.

Estes perfis de estudantes mencionados são considerados ainda como alvos em sala de aula. O professor precisa reconhecer que não deve haver diferenças entre os estudantes e partir do princípio da formação social, iniciando processos que levem o restante da sala à humanização, respeitando cada indivíduo (ZEICHNER, 2023).

Para definir os estilos de ensino, portanto, é preciso identificar a presença de subculturas nas salas de aula, caracterizadas pela diferença da cultura dominante na sociedade e não pela inferioridade discriminatória de um padrão predefinido e defendido por aqueles que acreditam na superioridade dos indivíduos. Este termo subcultura refere-se às diversidades dentro de grupos determinados que diferem dos padrões predominantes como idade, etnia, orientação sexual, classe social ou limitação física e/ou psicológica (CUNHA, 2019).

O trabalho do professor, nestes casos, vai além de práticas didáticas ou metodológicas, mas exigem a presença de todos os saberes mencionados anteriormente, permitindo que o professor identifique as diferenças e conduza suas atividades de modo que não haja qualquer distinção entre as subculturas. A valorização dos diferentes grupos depende da neutralidade da atuação pedagógica do docente universitário, manifestando sua atenção a estes estudantes para que não se sintam rejeitados pelo docente, possibilitando um relacionamento amigável (PONTES, 2023).

De acordo com Cunha (2019) o docente precisa adequar o uso da linguagem de modo que atinja todos os grupos encontrados na sala de aula, além de adequar os conteúdos das disciplinas lecionadas a fim de não favorecer a exclusão de nenhum estudante. O autor ainda chama a atenção para o fato de que algumas disciplinas das áreas humanas apresentam um currículo que não menciona grupos excluídos tradicionalmente, como mulheres e classes mais baixas, contribuindo para que os estudantes com culturas diferenciadas das consideradas padrões sociais sintam que suas crenças não têm tanto valor para os professores e colegas.

A atenção do professor e da universidade precisa estar voltada à elaboração do currículo de modo que as experiências centrais não valorizem a predominância de grupos dominantes, mencionando estratégias, conteúdos, recursos e avaliações que contemplem todos os estudantes de maneira inclusiva (ZEICHNER, 2023).

Os professores são desafiados diariamente à revisão de suas práticas, metodologias e princípios, levando a incorporação de normas, procedimentos e estruturas que estejam relacionadas a esses princípios. A sugestão para uma prática educacional inclusiva incorpora a mediação de técnicas de ensino que proponham a aprendizagem cooperativa, ensino aos pares, redações e debates em grupos, atividades de reafirmação do conhecimento através de perspectivas variadas, técnicas colaborativas, questionamentos críticos e exercícios que dependem da tomada de decisão coletiva (CUNHA, 2019).

A dificuldade de manter uma relação afetuosa e harmoniosa com o estudante leva o docente ao estereotipo de distante, frio e impessoal. Para alterar esta percepção dos estudantes, o professor precisa demonstrar que preza as opiniões do grupo e interessa-se pela aprendizagem de modo que haja enriquecimento na formação pessoal e profissional de seu estudante (ZEICHNER, 2023).

Outra dificuldade encontrada pelos docentes universitários está relacionada ao uso das tecnologias, pois a formação do professor, muitas vezes, não o prepara para as inovações tecnológicas como lousas digitais, que podem facilitar e enriquecer a aprendizagem. O professor precisa estar atento à maneira como utilizar as tecnologias na sala de aula de modo que não caia na “mesmice”, promovendo atividades que relacionem o conteúdo de maneira objetiva e pontual, garantindo que haverá sequência didática e promoção do conhecimento através de discussões, debates e troca de informação entre estudante e professores (MORIN, 2018).

Cunha (2019) afirma que os professores destacam como dificuldade na docência do ensino superior a ausência do trabalho coletivo nas universidades que objetivam a formação. Alguns docentes sem compromisso com a educação e aprendizagem de seus estudantes acabam destruindo a imagem construída pelos profissionais comprometidos.

A formação do estudante depende de um trabalho coletivo a fim de motivar os interesses discentes e atingir os objetivos da instituição de ensino; dentro das universidades não pode existir um diálogo contraditório entre os docentes, pois esta postura remete a um ambiente cujo clima institucional é desagradável, promovendo discussões, competitividade e disputas de egos (PONTES, 2023).

A falta de conhecimentos prévios dos estudantes que chegam às universidades cada vez mais jovens, também dificulta o trabalho do professor que precisa retomar questões que pressupõe um domínio anterior dos estudantes, além disso, muitos estudantes não buscam a realização de atividades com eficácia e eficiência, exigindo do professor uma postura mais dura de cobrança e avaliação. Estudantes imaturos desgastam as aulas e práticas docentes, levando o professor a retomar conceitos e informações que acabam atrasando o desenvolvimento da aprendizagem (GADOTTI, 2018).

Cunha (2019) ainda destaca que muitas universidades apresentam referências defasadas ou limitadas ao acesso do estudante que fica impedido de buscar materiais bibliográficos dentro das universidades. O autor aponta que o descaso com recursos voltados para a aquisição de livros, revistas e materiais acadêmicos acaba reduzindo a aprendizagem a pesquisas externas, limitando a atividade docente ao crédito de informações buscadas em sites da Internet, o redirecionamento a outras fontes de pesquisa ou a escolha por autores oferecidos na universidade.

A principal dificuldade encontrada é promover a aprendizagem em ambientes diversificados que exigem do docente uma atualização constante, uma formação continuada e o domínio de saberes que contemplem a formação de estudantes críticos, participativos, criativos e conscientes da necessidade de transformação social, pessoal e profissional (GADOTTI, 2018).

Os dilemas do professor universitário são as contradições encontradas quanto à organização da proposta da instituição para formação da docência. Estes dilemas são gerados através de questões sobre o sentido, a relevância, o conteúdo, os agentes, os discentes, a organização e gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem (ZEICHNER, 2023).

Valter (2022) faz um apontamento sobre estes principais dilemas da formação pedagógica do professor universitário da seguinte maneira: relacionar a liberdade da formação continuada à obrigatoriedade de aperfeiçoamento imposta pela sociedade e instituição de ensino, acordando com as necessidades e vontades do profissional; conquistar uma formação específica desde o início das atividades acadêmicas na universidade; associar a formação pedagógica e a formação específica, vinculando tais propostas à área de atuação do professor; dificuldade no preparo para realizar as tarefas relacionadas à gestão e às relações externas; formação com base no ensino e não na aprendizagem do estudante, precisando considerar que na sala de aula esta proposta não é a mais aceitável, tampouco racional; adquirir uma formação docente voltada à pesquisa.

Para Pontes (2023), é fundamental a referência destes dilemas a fim de que o professor universitário esteja preparado para os desafios e busque um equilíbrio entre as necessidades do estudante, da instituição e pessoais. Existem implicações preestabelecidas que definem uma política de formação para a docência de ensino superior que são observadas e geradas após a representação dos desafios vividos pelos docentes nas salas de aula das universidades.

Além disso, o autor também aponta as dificuldades mencionadas anteriormente como geradoras de dilemas, destacando a incorporação de tecnologias à prática pedagógica, a flexibilização do currículo e a mediação às diversidades como fatores principais que dificultam e transformam o trabalho docente (CUNHA, 2019).

Quando as dificuldades são comparadas aos dilemas, ocorre uma integração que deixa claro a necessidade de que a formação do docente universitário esteja centrada no processo de ensino-aprendizagem, mas fazendo interação entre questões sociais, a pesquisa, a identidade própria e do estudante, buscando sempre um desenvolvimento das práticas didáticas, metodológicas e dos saberes a fim de que o conhecimento seja aprimorado diariamente e seja significativo para o estudante (GADOTTI, 2018).

Um desafio para a atuação docente, na atualidade, refere-se às inovações tecnológicas, pois apesar destas mudanças auxiliarem o processo de ensino-aprendizagem quando apresentadas de maneira estratégica aos estudantes, existe a resistência e desconhecimento acerca das possibilidades de trabalhar com determinadas ferramentas. Muitos docentes encontram dificuldades para realizar uma comunicação por meio de códigos digitais, promovendo intervenções na cultura social dos estudantes da atualidade (FERRETI, 2023).

Para Behrens (2020), diante desta realidade em que discentes tem acesso à informação de maneira veloz ao utilizarem as tecnologias para aprender, o processo educacional requer a identificação da presença das novas tecnologias no contexto educativo a fim de garantir a motivação dos estudantes à participação da aquisição de novos conhecimentos.

A adaptação das práticas pedagógicas aos novos modos de trabalhar a construção do conhecimento, proporcionando ao discente a capacidade de saber buscar a informação desejada, selecionar o que é realmente importante, interpretar os fatos e conseguir ampliar aquilo que aprendeu, ainda é uma barreira na prática docente. Alguns equívocos devem ser sanados, como a ideia de que os computadores e recursos tecnológicos substituirão o papel do professor nas universidades, uma vez que é o professor o grande responsável por mediar e participar da construção do conhecimento através do incentivo aos debates e discussões acerca dos conceitos estudados e das informações encontradas nos recursos tecnológicos de modo a capacitar os estudantes a reflexão, produção, seleção e trabalho das informações a fim de adquirir conhecimento (FERRETI, 2023).

A estrutura educacional deve aceitaras transformações sociais, culturais, econômicas e mentais, a fim de alcançar o crescimento das instituições e da melhoria na qualidade de ensino. Assim como os professores devem buscar uma atualização tecnológica e uma prática didático-metodológica inovadora, também as instituições de ensino superior devem procurar por profissionais que trabalhem de maneira dinâmica e proporcionem a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de superar as dificuldades cotidianas através de sua intelectualidade e conhecimentos diversificados sobre variados assuntos (BEHRENS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem abrange desenvolvimentos intelectuais, afetivos, de competências e atitudes, sendo assim, a metodologia utilizada pelo professor universitário precisa ser variada e adequada ao perfil dos estudantes e aos objetivos bem identificados em seu planejamento. O estudante é motivado em sala de aula quando existe uma interação entre o professor com perfil mediador, suas experiências e conhecimentos valorizados, quando o conteúdo está relacionado à realidade do discente e quando o professor demonstra segurança e domínio na profissão escolhida e área específica.

Deste modo, no nosso ponto de vista, quando questionamos qual o perfil ideal do professor universitário, acreditamos que atualmente, é aquele que possibilita aos estudantes reflexões, articulação e integração do conhecimento prévio com os novos conhecimentos, de modo que enxerguem significados para sua realidade. A teoria e a prática devem caminhar juntas, exigindo do professor uma reflexão sobre sua própria didática e metodologia, verificando a urgência pela reelaboração de conceitos, replanejamento das aulas e reformulação dos objetivos desejados no ensino superior. O estudante precisa ser percebido de forma integral pelo professor e pela instituição de ensino, que tem emoções, anseios, cultura, valores e crenças.

A profissão de professor exige competências profissionais necessárias à função, assim como em qualquer outra área de atuação. A mediação de conflitos é uma característica fundamental na atividade docente que precisa saber ouvir seus estudantes e colocar o conhecimento nas mãos deles, sem esquecer que o docente está ali para ensinar o que o estudante ainda não sabe, de maneira significativa para que ele possa aplicar à sua realidade e sentir vontade de aprender, pesquisar e buscar novos desafios e respostas aos questionamentos que surgem no cotidiano.

O domínio dos conteúdos não basta para que o professor seja um profissional qualificado e preparado para as exigências atuais da sociedade, mas o conhecimento dos saberes é essencial para a percepção da necessidade de reconstrução de suas práticas didáticas, assim como identificação das limitações e perspectivas para produzir conhecimento e propor uma aprendizagem significativa. Estes saberes sofrem influências por parte da história pessoal, das experiências profissionais, da formação acadêmica e pela prática docente adotada, caracterizando o perfil do professor que não pode esquecer que, além de suas necessidades pessoais, está a necessidade de formação discente profissional e cidadã.

Algumas dificuldades e dilemas ainda tornam a atividade docente complexa, como as diversidades sociais, culturais e econômicas encontradas nas salas de aula das universidades, além de uma limitação de conhecimento discente e falta de incentivo e conhecimento das inovações tecnológicas. Cabe ao professor insistir no processo de ensino-aprendizagem e ter consciência de que sua busca pessoal por aperfeiçoamento fará de suas práticas didática e metodológica a diferença em sala de aula, superando os desafios que surgirem no caminho, desde que a prioridade seja pela aprendizagem e formação discente crítica, criativa, autônoma e transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CASTANHO, S. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 16ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2021.

CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 9ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

FERRETI, C. J. (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

GADOTTI, M. A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. **Abceducatio**, Ano III, n. 17, 2018.

GENTILE, P. A educação vista pelos olhos do professor. Pesquisa exclusiva. **Nova Escola**. São Paulo, n. 207, nov. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1554/pdf. Acesso em 01 julho 2025.

MARAGON, C. E. Os novos pensadores da educação. **Nova escola.** São Paulo, n. 154, ago. 2022. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-Ciclo/integracao_midias/modulos/nova_escola_pdf. Acesso em 01 julho 2025.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 18. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2018.

PONTES, P. **Competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2023.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YWgp/. Acesso em 01 julho 2025.

TARDIF, M. C. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2018.

VEIGA, I. P. A. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2022.

VALTER, M A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 2023.

LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

PLAYFULNESS IN THE LEARNING PROCESS



DÉBORA APARECIDA DA SILVA BARBOSA DOS SANTOS
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sumaré (2017); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada Faconnect (2024); Graduação em Licenciatura em Sociologia pela Faculdade UNICV (2025)

RESUMO

O estudo explorou a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando seu papel como estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Considerando o contexto educacional contemporâneo, que exige práticas inovadoras e dinâmicas, a ludicidade foi analisada como elemento transformador na promoção de aprendizagens significativas. O trabalho objetivou identificar os impactos positivos das práticas lúdicas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de investigar os desafios enfrentados na sua implementação e propor estratégias para sua aplicação eficaz no ambiente escolar. Para atingir os objetivos, adotou-se uma metodologia baseada em revisão bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório. Foram analisadas obras acadêmicas, artigos científicos e publicações relevantes que discutem os fundamentos e aplicações da ludicidade no campo educacional. A abordagem possibilitou a articulação de diferentes perspectivas teóricas sobre o tema, evidenciando sua relevância em contextos diversos. Os resultados apontaram que práticas lúdicas, quando integradas de forma planejada ao currículo, favorecem o engajamento dos estudantes, promovem a criatividade, desenvolvem habilidades sociais e estimulam a resolução de problemas. Além disso, destacou-se a necessidade de capacitação contínua para os professores e o investimento em recursos pedagógicos que potencializem o uso da ludicidade como ferramenta educativa. Concluiu-se que a ludicidade constitui um elemento indispensável para a educação

de qualidade, ao transformar o aprendizado em uma experiência dinâmica, criativa e inclusiva, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e fortalecendo sua relação com o ambiente escolar.

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem; Educação; Desenvolvimento infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study explored the importance of playfulness in the teaching-learning process, emphasizing its role as a fundamental pedagogical strategy for the integral development of students. Considering the contemporary educational context, which demands innovative and dynamic practices, playfulness was analyzed as a transformative element in promoting meaningful learning. The work aimed to identify the positive impacts of playful practices on cognitive, emotional, and social development, as well as to investigate the challenges faced in their implementation and propose strategies for their effective application in the school environment. To achieve the objectives, a methodology based on a qualitative and exploratory literature review was adopted. Academic works, scientific articles, and relevant publications that discuss the fundamentals and applications of playfulness in the educational field were analyzed. The approach allowed for the articulation of different theoretical perspectives on the subject, highlighting its relevance in diverse contexts. The results indicated that playful practices, when integrated in a planned way into the curriculum, favor student engagement, promote creativity, develop social skills, and stimulate problem-solving. Furthermore, the need for continuous training for teachers and investment in pedagogical resources that enhance the use of playfulness as an educational tool was highlighted. It was concluded that playfulness is an indispensable element for quality education, transforming learning into a dynamic, creative, and inclusive experience, promoting the student's integral development and strengthening their relationship with the school environment.

Keywords: Playfulness; Learning; Education; Child development; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é uma estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento integral dos alunos, pois torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Contudo, sua aplicação enfrenta desafios, como a falta de recursos, a formação inadequada de professores e resistência a práticas inovadoras. Diante disso, questiona-se como a ludicidade pode ser efetivamente incorporada ao ensino para potencializar o desenvolvimento dos estudantes. Parte-se da hipótese de que, quando planejada e aplicada de forma intencional, a ludicidade melhora significativamente o ensino-aprendizagem, promovendo o engajamento, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Este estudo é justificado pela necessidade de compreender e incentivar práticas lúdicas no ambiente escolar, fornecendo subsídios para professores e gestores enfrentarem os desafios existentes. O objetivo geral é analisar a importância da ludicidade no ensino, enquanto os objetivos específicos incluem investigar fundamentos teóricos, identificar benefícios e analisar obstáculos para sua implementação.

A metodologia baseia-se em uma revisão de literatura com abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizando artigos, livros e outras publicações relevantes. Não será realizado estudo de caso, mas o foco será na análise de perspectivas teóricas e práticas que ajudem a compreender os desafios e as possibilidades da ludicidade na educação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ludicidade é fundamentada em princípios teóricos que evidenciam sua importância no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da educação infantil e no desenvolvimento integral da criança. O conceito de ludicidade está intrinsecamente relacionado à ideia de que o brincar e as atividades lúdicas não são apenas momentos de recreação, mas sim instrumentos pedagógicos capazes de promover o aprendizado de maneira significativa e prazerosa. Sob essa perspectiva, a ludicidade contribui para a formação de habilidades cognitivas e emocionais que são essenciais ao desenvolvimento infantil (SILVA ROCHA et al., 2023).

> A ludicidade é um recurso pedagógico que proporciona às crianças um ambiente de aprendizado mais prazeroso e significativo. Por meio do brincar, os alunos desenvolvem não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais, fundamentais para seu crescimento integral (SILVA ROCHA et al., 2023, p. 141).

Ao longo dos anos, teorias do desenvolvimento infantil têm destacado a relevância do brincar como elemento central para o crescimento das crianças. Autores como Piaget e Vygotsky apontam que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o aluno é colocado em situações práticas e desafiadoras, que envolvem não apenas sua cognição, mas também suas emoções e interações sociais. A ludicidade, nesse sentido, atua como uma ponte entre o prazer do brincar e a construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento global da criança e estimulando sua criatividade, resolução de problemas e habilidades sociais (LIDOINO et al., 2021).

Além disso, a ludicidade apresenta forte ligação com a ideia de aprendizagem ativa, em que a criança assume o papel de protagonista no processo educativo. Atividades lúdicas permitem que o aluno explore o ambiente ao seu redor, interaja com colegas e adquira novos conhecimentos de maneira espontânea. Essa abordagem valoriza não apenas os resultados acadêmicos, mas também a formação

integral do indivíduo, promovendo uma relação positiva entre o aprendizado e o desenvolvimento emocional (OLIVEIRA, 2023).

Mais do que um recurso extra, a ludicidade é o que dá estrutura ao aprendizado de verdade. Ela funciona porque une prazer, desafio e ação, transformando o conteúdo em algo que faz sentido para a criança. Quando o professor leva jogos e brincadeiras para a sala com intenção pedagógica, ele abre espaço para o aluno assumir o controle, deixando de ser um espectador para se tornar o protagonista que aprende testando e interagindo com o mundo. É exatamente o que defendem as teorias construtivistas e sociointeracionistas: o saber se consolida quando a gente coloca a mão na massa, cria e resolve problemas reais (LIDOINO et al., 2021).

Por isso, é um erro olhar para o brincar apenas como diversão ou "passatempo". Na verdade, a brincadeira exige muito do cérebro: é preciso planejar, antecipar jogadas, decidir caminhos e respeitar regras. Ao negociar estratégias com os colegas, a criança exercita funções fundamentais, como o foco, a memória e o autocontrole — habilidades que são a base para o sucesso em qualquer disciplina. Assim, o lúdico consegue unir a mente e a emoção, ajudando a construir não apenas alunos que memorizam, mas sujeitos com autonomia intelectual (SENA GÓIS; DOS SANTOS; MALDONADO, 2022).

Além disso, a ludicidade é a ponte para a aprendizagem significativa. Ela tira o conteúdo do papel e o leva para a vida real, fazendo com que conceitos difíceis fiquem muito mais fáceis de entender. Quando o jogo entra em cena, aquela barreira do desinteresse (tão comum em métodos tradicionais) cai por terra, dando lugar à motivação. E o melhor: isso não serve só para os pequenos da Educação Infantil. No Ensino Fundamental, especialmente na alfabetização, o lúdico é uma ferramenta poderosa para tornar o letramento um processo mais leve e contextualizado (SILVA ROCHA et al., 2023).

BENEFÍCIOS DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo benefícios significativos nas esferas cognitiva, emocional e social. No âmbito cognitivo, as práticas lúdicas estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo que a criança aprenda de maneira ativa e prazerosa. Essas práticas, ao integrar jogos e brincadeiras no contexto educativo, tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas para facilitar a assimilação de conceitos complexos e promover o desenvolvimento intelectual desde a infância (CARVALHO SILVA et al., 2024).

Além dos aspectos cognitivos, a ludicidade também impacta positivamente o desenvolvimento emocional das crianças. Por meio do brincar, os alunos têm a oportunidade de expressar sentimentos, superar dificuldades emocionais e construir resiliência. Essa interação com atividades lúdicas contribui para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma relação saudável com o aprendizado,

ao mesmo tempo em que promove um ambiente acolhedor e estimulante na sala de aula (SENA GÓIS et al., 2022).

No campo social, a ludicidade favorece a interação entre as crianças, promovendo habilidades como cooperação, empatia e respeito mútuo. Em atividades grupais, como jogos e dinâmicas, os alunos aprendem a trabalhar em equipe e a resolver conflitos de maneira construtiva. Durante a pandemia, por exemplo, práticas lúdicas adaptadas para o ensino remoto demonstraram ser uma estratégia eficaz para manter o vínculo social entre os estudantes, mesmo em um contexto de distanciamento físico, evidenciando a flexibilidade e a importância da ludicidade em diferentes cenários educacionais (JAMBASSE et al., 2023).

A ludicidade ganha um fôlego novo com as tecnologias digitais. Jogos, aplicativos e plataformas interativas não são apenas "brinquedos caros", mas recursos que abrem um leque enorme de inovação para o professor. Ao trazer esses elementos para a sala, a escola consegue falar a mesma língua dos alunos, que já nasceram imersos nessa cultura. O digital não mudou apenas o jeito de pesquisar; ele mudou a forma como as crianças interagem e aprendem. Por isso, a escola precisa se atualizar para conseguir dialogar com essa nova geração (MARTINS; GIRAFFA, 2020).

Mas atenção: para que o digital realmente ajude a aprender, o professor precisa estar no comando com uma intenção clara. Não adianta usar tecnologia só para "entreter" ou gastar o tempo; é preciso escolher ferramentas que tenham um propósito educativo real. É aqui que entra o papel da gestão escolar, que deve investir na formação dos professores. Eles precisam se sentir seguros para usar gamificação e outras metodologias ativas de forma crítica. Quando esse planejamento acontece, o engajamento dos alunos dispara, e eles desenvolvem habilidades digitais e cognitivas que o mundo hoje exige (CARVALHO SILVA et al., 2024).

Outro ponto incrível é como o lúdico digital pode ajudar na inclusão. Recursos interativos permitem personalizar o ensino: o jogo pode ser ajustado para o ritmo de cada um, oferecendo retorno na hora e estimulando o aluno a continuar tentando. No entanto, para que essa revolução aconteça de verdade, não podemos fechar os olhos para as desigualdades. A ludicidade tecnológica só será uma ferramenta estratégica se houver investimento em infraestrutura e acesso justo, especialmente nas escolas públicas que ainda lutam com falta de equipamentos e suporte (SILVA, 2023).

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A implementação da ludicidade no ambiente escolar enfrenta desafios significativos que limitam seu potencial como ferramenta pedagógica. Um dos principais obstáculos está relacionado à falta de recursos materiais e estruturais, que inviabiliza a realização de atividades lúdicas de forma eficaz. Muitas instituições de ensino, especialmente na rede pública, não dispõem de espaços adequados ou materiais específicos para práticas lúdicas, comprometendo a qualidade do aprendizado e a motivação dos alunos. Essa realidade reflete a ausência de investimentos contínuos na infraestrutura escolar, fator essencial para a consolidação da ludicidade como prática pedagógica efetiva (SILVA, 2023).

Outro desafio relevante é a formação inadequada dos professores, que muitas vezes não recebem capacitação suficiente para integrar a ludicidade em suas práticas pedagógicas. A ausência de cursos de formação inicial e continuada voltados para o uso de metodologias lúdicas dificulta que os docentes compreendam a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem mais sistemática e integrada na formação docente, garantindo que os educadores estejam preparados para aplicar estratégias inovadoras em sala de aula (SOUSA ALVES; FREITAS SOARES, 2023).

> A falta de recursos materiais e a ausência de infraestrutura adequada são entraves significativos para a implementação da ludicidade no ambiente escolar. Muitas escolas, especialmente as públicas, não possuem espaços propícios para atividades lúdicas ou recursos específicos, o que limita consideravelmente o potencial pedagógico do brincar no processo educativo (SILVA, 2023, p. 45).

Além disso, há uma resistência institucional às práticas lúdicas, muitas vezes decorrente de uma visão tradicional do ensino, que prioriza abordagens rígidas e conteudistas. Essa resistência limita a flexibilização curricular necessária para incluir a ludicidade como parte integral do processo educativo, dificultando sua aceitação e implementação. Tal cenário exige uma mudança de mentalidade por parte das instituições escolares, com o objetivo de promover uma educação mais dinâmica e significativa (CLEMENTE et al., 2022).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INTEGRAR A LUDICIDADE AO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração da ludicidade ao currículo escolar demanda estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades e realidades específicas de cada instituição de ensino. Uma abordagem efetiva envolve o planejamento de atividades que combinem elementos lúdicos com os objetivos pedagógicos de cada disciplina, como a inclusão de jogos e brincadeiras que estimulem a participação ativa dos estudantes. Essa prática é particularmente relevante em disciplinas como Educação Física, onde o brincar se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. A ludicidade, nesse contexto, potencializa o aprendizado ao tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, adaptando-se às diferentes realidades escolares (SOUSA, 2024).

Além disso, estratégias que integram práticas culturais e esportivas podem ampliar as possibilidades de aplicação da ludicidade no ambiente escolar. O uso de elementos como a capoeira, por exemplo, promove não apenas o engajamento dos alunos, mas também a valorização da diversidade cultural. Essa perspectiva aponta para a necessidade de alinhar práticas lúdicas a uma gestão escolar inclusiva e inovadora, que incentive o protagonismo dos alunos e respeite as especificidades de cada comunidade escolar (LIMA; MARTINS; LOPES, 2024).

No contexto das novas tecnologias, as práticas pedagógicas podem ser enriquecidas por estratégias digitais que incorporam a ludicidade, como jogos educativos e plataformas interativas. A

cultura digital oferece ferramentas que permitem aos professores criarem experiências de aprendizado mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes, promovendo uma relação mais próxima entre ensino, ludicidade e inovação pedagógica (MARTINS; GIRAFFA, 2020).

A ludicidade, expressa no brincar e no mundo do faz de conta, não pode ser vista apenas como um "tapa-buraco" ou um prêmio para quando sobra tempo na escola. Ela é, na verdade, a própria essência do desenvolvimento humano. É na infância que a criança organiza o que aprendeu testando o mundo, pegando nas coisas e interagindo com as pessoas. É por isso que o lúdico é um jeito tão legítimo de ensinar: ele cria uma ponte direta entre o que a criança sente e o que ela está aprendendo. Isso ajuda a fixar memórias, criar laços e desenvolver habilidades que ela vai carregar para a vida inteira. No fim das contas, ensinar com ludicidade é trazer a escola para o mundo real da criança, transformando o estudo em algo que dá prazer e, principalmente, que faz sentido (OLIVEIRA, 2023).

Olhando por esse ângulo, o brincar é muito mais que diversão: é a linguagem que a criança usa para organizar o que pensa. Quando brinca, ela ensaia regras, se coloca no lugar do outro e testa como o mundo funciona. Se o professor leva o jogo para a rotina da sala, ele transforma o aluno: aquele estudante que só "repetia informações" dá lugar a uma criança autônoma, que sabe raciocinar e resolver seus próprios problemas. O ambiente lúdico tira o aluno da zona de conforto: ele precisa decidir, criar estratégias e se adaptar a novos desafios o tempo todo (LIDOINO et al., 2021).

Além do intelecto, a ludicidade molda quem a criança é no grupo. Ao brincar, ela aprende a cooperar, dividir, negociar e entender que existem limites. É um exercício constante de empatia e autocontrole. O jogo ensina a lidar com a frustração da derrota, a respeitar a vez do outro e a tolerar as diferenças. Longe de ser um improviso, o brincar planejado estrutura a criança como sujeito social, dando a ela segurança e autoestima para se comunicar (SENA GÓIS; DOS SANTOS; MALDONADO, 2022).

Na alfabetização e no letramento, o lúdico é um divisor de águas. Ele quebra aquela resistência natural que muitas crianças sentem diante de conteúdos formais e "chatos". Quando o ensino vem acompanhado de histórias, teatro e jogos, o aluno se sente mais à vontade, o que aumenta o foco e a vontade de participar. Alfabetizar de forma lúdica é tornar o processo menos mecânico e mais humano, fortalecendo o laço do estudante com o ambiente escolar (SILVA ROCHA et al., 2023).

Do ponto de vista cognitivo, o brincar estimula as funções mais complexas do cérebro, como a memória, a atenção e a criatividade. Ao participar de um jogo estruturado, a criança precisa planejar ações e prever consequências, o que desenvolve um pensamento crítico de forma muito natural. É o jeito mais inteligente de promover o crescimento intelectual sem roubar da criança o direito de viver a sua infância (CARVALHO SILVA et al., 2024).

Para que a ludicidade funcione na educação, ela não pode ser aleatória. Existe uma diferença enorme entre o "brincar livre" e o "brincar pedagógico". O professor precisa ter objetivos claros e um planejamento sólido. Quando a brincadeira é bem articulada com o currículo, a sala de aula se transforma em um espaço de vivência real, onde a teoria ganha vida (SOUSA, 2024).

Essa flexibilidade da ludicidade ficou ainda mais evidente em tempos de crise, como na pandemia. O uso de estratégias lúdicas no ensino remoto foi o que ajudou a manter o interesse dos alunos e a

preservar o vínculo emocional mesmo à distância. Isso provou que o brincar não depende de quatro paredes, mas sim de uma postura pedagógica que acolha o aluno (JAMBASSE et al., 2023).

Por fim, fica claro que a ludicidade deve ser um pilar da prática docente. Mas, para que isso saia do papel, precisamos de escolas com infraestrutura, materiais adequados e, principalmente, formação contínua para os professores. Sem esse apoio, o brincar corre o risco de virar um improviso sem sentido. Quando levada a sério e de forma sistemática, a ludicidade é a ferramenta mais poderosa para construir uma educação inclusiva, dinâmica e verdadeiramente transformadora (SILVA, 2023; SOUSA ALVES; FREITAS SOARES, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade não é apenas um "acessório" no ensino; ela é a engrenagem que transforma a educação em uma experiência real, dinâmica e conectada com o que a criança precisa. Ao longo deste estudo, ficou claro que o brincar, quando planejado com intenção pedagógica, vai muito além do lazer. Ele é uma ferramenta metodológica poderosa para consolidar o aprendizado e formar o aluno como um todo. O lúdico traz o estudante para o centro do processo, estimulando a criatividade e criando um vínculo mais forte e motivador com a escola.

O que a teoria nos mostra é que o brincar é a linguagem natural da criança. Através dele, ela desenvolve a mente, a atenção e o senso crítico enquanto aprende o valor da convivência. Jogos e dinâmicas estruturados são como um terreno seguro onde a criança ganha confiança para errar, tentar de novo e se tornar autônoma. Na Educação Infantil e no início do Fundamental, esse contato direto com o mundo é o que dá sentido ao aprendizado e prepara o aluno para a vida real.

Salienta-se a conexão direta entre o lúdico e a aprendizagem significativa. Quando o aluno brinca, atribui sentido ao que está estudando, unindo teoria e prática de um jeito muito mais natural. Na alfabetização e no letramento, esse envolvimento maior facilita a concentração e o interesse. No fim das contas, ensinar de forma lúdica é ensinar de forma mais humana e inclusiva, respeitando o tempo de cada um.

Porém, não podemos ignorar as barreiras. O estudo mostrou que ainda falta estrutura, material e, principalmente, uma formação melhor para os professores. O modelo tradicional, focado em conteúdos rígidos, ainda resiste e acaba deixando o brincar de escanteio. Para que a ludicidade realmente floresça, precisamos de políticas públicas e uma gestão escolar que deem condições reais para que o professor inove. Portanto, investir em ludicidade é investir em qualidade. Com o avanço do mundo digital, surgiram novas formas de brincar e aprender por meio de jogos educativos, o que exige um docente preparado para lidar com essas ferramentas.

Para encerrar, fica a recomendação para que pesquisas futuras olhem para as diferenças de realidade entre as escolas públicas e privadas. Precisamos encontrar caminhos para que o lúdico não seja exceção, mas a regra. Só assim teremos uma educação contemporânea, que forme pessoas autônomas, criativas e prontas para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO SILVA, Leticia Gabriele et al. **Ludicidade na educação infantil: importância, práticas e impactos no desenvolvimento integral da criança**. Cadernos da FUCAMP, v. 35, 2024. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3582. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

CLEMENTE, Monique Inácio et al. **A ludicidade na educação infantil: desafios e possibilidades para a prática docente**. 2022. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6128. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo et al. **Alfabetização e Ludicidade: Um Entrelaçamento para a Aprendizagem das Crianças no Processo de Alfabetização/Literacy and Play: An Integration for Children's Learning in the Literacy Process**. ID on line. Revista de psicologia, v. 15, n. 56, p. 121-136, 2021. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3116. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

LIMA, Alexandre Aparecido Alves; MARTINS, Ida Carneiro; LOPES, Everton Silva Santos. **Ludicidade na Gestão Escolar: O Jogo da Capoeira como Estratégia**. Revista Letra Magna, v. 20, n. 37, p. 56-70, 2024. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2569. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Práticas pedagógicas remixadas: relações entre estratégias pedagógicas da cultura digital e formação docente**. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 2, p. 739-760, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000200739&script=sci_arttext. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

OLIVEIRA, Natalícia Batista Alexandre. **A importância da ludicidade na educação infantil**. 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/4081. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

JAMBASSE, Sinara de Castro Taveira et al. **A importância do brincar para o desenvolvimento da criança: ludicidade na educação em tempo de pandemia**. 15ª Jornada científica e tecnológica e 12 º simpósio de pós-graduação do ifsuldeminas, v. 15, n. 2, 2023. Disponível em: https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/download/975/1161. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

SENA GÓIS, Ana Leide Rodrigues; DOS SANTOS, Jocyleia Santana; MALDONADO, Daniela P. Ado. **O desenvolvimento cognitivo da criança pequena: a contribuição da ludicidade na educação infantil**. Humanidades & Inovação, v. 9, n. 14, p. 256-265, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2558. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

SILVA ROCHA, Ana Cláudia et al. **A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento**. Revista Projetos Extensionistas, v. 3, n. 2, p. 139-147, 2023. Disponível em: https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/RPE/article/view/678. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

SILVA, Brenda Maria Caetano da. **Ludicidade na pré-escola: possibilidades e desafios apresentados nas pesquisas do último quinquênio**. 2023. Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/779. Acesso em: 11 de jan. de 2025.

SOUSA ALVES, Shirley; DE FREITAS SOARES, Maria Suderlane. **Importância de novas estratégias com a ludicidade e os desafios da alfabetização em tempos de pandemia**. Disponível em: http://uece.br/eventos/visepefacediuece/anais/trabalhos_completos/754-48523-24012022-215012.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

SOUSA, Crislaine Aparecida Oliveira de. **A ludicidade e seu impacto no trabalho da educação física escolar do ensino fundamental: anos iniciais. a ludicidade e seu impacto no trabalho da educação física escolar do ensino fundamental: Anos iniciais**, 2024. Disponível em: http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/2720. Acesso em: 12 de jan. de 2025.



FORMAÇÃO PROFESSOR: ARTICULANDO FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

TEACHER TRAINING: ARTICULATING INITIAL AND CONTINUING EDUCATION

DÉBORA CORREIA DA SILVA
Graduação em pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Professora de Educação infantil CEI Jardim Três Estrelas

RESUMO

O artigo “Formação de Professores: articulando formação inicial e continuada” tem como tema central a discussão sobre a formação docente como responsável pela construção de uma educação de qualidade, tendo como destaque apontar a necessidade de entender a docência como processo permanente e dinâmico. A formação inicial é apresentada como etapa essencial para a constituição da identidade profissional, uma vez que possibilita ao futuro professor o contato com saberes teóricos, fundamentos pedagógicos e princípios éticos, além de favorecer experiências práticas por meio do estágio supervisionado, que articula teoria e prática e permite ao licenciando desenvolver autonomia, criticidade e criatividade. No entanto, é importante compreender que a formação inicial não é suficiente para atender à complexidade da profissão docente, é necessário atualização constante diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse contexto, temos a formação continuada que tem um papel indispensável, ao oportunizar a ressignificação das práticas pedagógicas, a reflexão crítica sobre a atuação profissional e a construção coletiva de novos saberes. O artigo traz contribuições de Imbernón (2009; 2011), que fala que a formação deve ocorrer em clima de colaboração, diálogo e participação democrática. O artigo também evidencia que a formação inicial e a formação continuada não são etapas isoladas, mas dimensões complementares de um mesmo processo formativo. A primeira fornece a base e inicia a constituição identitária, enquanto a segunda garante atualização, aprofundamento e

fortalecimento da prática pedagógica. Ambas, quando articuladas, contribuem para a valorização da profissão docente, a construção de uma escola democrática e a efetivação do direito à aprendizagem.

Palavras- Chave: Formação continuada; Prática reflexiva; Identidade docente; Educação de qualidade.

ABSTRACT

The article “Teacher Training: Articulating Initial and Continuing Education” focuses on the discussion of teacher training as responsible for building quality education, highlighting the need to understand teaching as a permanent and dynamic process. Initial training is presented as an essential step in the constitution of professional identity, since it allows the future teacher to come into contact with theoretical knowledge, pedagogical foundations, and ethical principles, in addition to favoring practical experiences through supervised internships, which articulate theory and practice and allow the student teacher to develop autonomy, criticality, and creativity. However, it is important to understand that initial training is not sufficient to meet the complexity of the teaching profession; constant updating is necessary in the face of social, cultural, and technological transformations. In this context, continuing education plays an indispensable role, providing opportunities for the re-signification of pedagogical practices, critical reflection on professional performance, and the collective construction of new knowledge. This article incorporates contributions from Imbernón (2009; 2011), who states that teacher training should occur in a climate of collaboration, dialogue, and democratic participation. The article also highlights that initial teacher training and continuing education are not isolated stages, but complementary dimensions of the same formative process. The former provides the foundation and initiates the formation of identity, while the latter ensures the updating, deepening, and strengthening of pedagogical practice. When articulated, both contribute to the valorization of the teaching profession, the construction of a democratic school, and the realization of the right to learning.

Keywords: Continuing education; Reflective practice; Teacher identity; Quality education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem ocupado lugar central nas discussões contemporâneas acerca da qualidade da educação. Em um cenário social, cultural e tecnológico marcado por constantes mudanças, o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos: ele se configura como mediador de aprendizagens, sujeito reflexivo e agente de transformação social. Essa complexidade da docência exige que a formação docente seja pensada em duas dimensões indissociáveis: a formação inicial, que representa o ingresso na carreira e o contato com os fundamentos pedagógicos, e a formação continuada, que garante a atualização, a ressignificação das práticas e o fortalecimento da identidade profissional ao longo da trajetória.

A formação inicial tem como função primordial oferecer os subsídios teóricos, metodológicos e éticos que permitirão ao futuro professor compreender a natureza da prática docente. Entretanto, não pode ser reduzida a uma etapa meramente técnica ou burocrática. Trata-se de um processo de construção identitária, em que o licenciando começa a compreender-se como educador, articulando saberes acadêmicos com experiências vividas. Nesse percurso, o estágio supervisionado ganha destaque por ser o elo entre teoria e prática, tornando-se espaço privilegiado de vivência da realidade escolar e de elaboração de saberes docentes. Ao estabelecer contato direto com o cotidiano escolar, o futuro professor aprende a lidar com situações reais, desenvolvendo habilidades de autonomia, criticidade e criatividade, que são essenciais para sua constituição como profissional.

Contudo, a complexidade da docência não permite que essa formação se esgote na graduação. A própria dinâmica da sociedade, marcada por transformações nas formas de comunicação, no acesso à informação, nas relações sociais e nas demandas educacionais, exige que o professor mantenha-se em constante processo de atualização e reflexão. Nesse sentido, a formação continuada torna-se condição indispensável para a consolidação de uma prática pedagógica efetiva, crítica e transformadora. Conforme afirma Imbernón (2009, p. 26), *"a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração [...] que contribua para uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas"*.

Assim, percebe-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem ser compreendidas como momentos complementares de um mesmo processo formativo. A primeira garante a base de conhecimentos e inicia a constituição da identidade docente, enquanto a segunda possibilita a renovação permanente dos saberes, em diálogo com os desafios e as necessidades reais do contexto escolar. Essa articulação entre as duas dimensões amplia a compreensão da docência como profissão em constante construção, que demanda compromisso ético, capacidade crítica e disposição para o aprendizado ao longo de toda a vida.

A relevância desse debate encontra-se no fato de que a qualidade da educação está diretamente vinculada à qualidade da formação docente. Um professor que se constitui como sujeito reflexivo, pesquisador de sua própria prática e aberto ao diálogo com seus pares é capaz de ressignificar sua ação pedagógica e promover aprendizagens significativas para seus estudantes. Como destaca André (2016, p. 19), refletir criticamente implica "planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas, em discussões coletivas e em práticas compartilhadas". Desse modo, a formação não pode ser entendida como mera atualização de conteúdos, mas como espaço de problematização, construção coletiva e transformação da prática pedagógica.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a articulação entre formação inicial e formação continuada de professores, refletindo sobre os desafios, as possibilidades e a importância de compreender a docência como processo permanente de construção profissional. Parte-se da compreensão de que pensar a formação docente requer reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática, a necessidade de constante reflexão crítica e o papel da escola como espaço vivo de formação. Assim, busca-se evidenciar que a identidade docente se constrói em movimento, na tensão entre

experiências, saberes e contextos, e que a valorização de percursos formativos contínuos é condição essencial para a consolidação de uma educação de qualidade.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IDENTIDADE DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

O professor em sua formação inicial tem como ponto de partida fundamental, se conhecer como educador para que assim possa conceber a sua identidade pedagógica e para que assim possa se constituir como docente. É durante a sua formação que o futuro professor entra em contato com as teorias educacionais, os fundamentos da prática pedagógica e os princípios éticos que norteiam a profissão. É nesse processo, que se acumulam saberes teóricos, mas que podemos construir um olhar crítico e reflexivo sobre a escola, a sociedade e o papel do educador. A formação inicial, portanto, não pode ser compreendida apenas como uma preparação técnica, mas como uma etapa de construção de um novo sujeito, sujeito este que busca por uma identidade profissional que se constrói em diálogo com a realidade social e educacional. Imbernón (2011 p. 16) explica que,

> A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer de forma mais interativa possível. Refletindo sobre situações práticas reais.

Imbernón nos leva a compreender que durante a formação inicial o professor deve vive-la de forma viva, ser vivenciando os movimentos, para não apenas absorver teorias, mas também as viver de maneira a ressignificar à medida que entra em contato com a realidade escolar. Assim ao estabelecer a busca pela identidade docente, é importante compreender que essa busca não acontece de maneira imediata, mas vai se fortalecendo ao longo das experiências formativas, especialmente quando existe a possibilidade de dialogar com situações práticas e com os desafios concretos da profissão.

Durante a formação o acesso ao estágio supervisionado assume papel central, este se configura como a ponte entre a teoria estudada nos cursos de licenciatura e a prática vivida no cotidiano escolar. Gaydeczka em seu artigo “IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Integração Entre Teoria E Prática E Formação Profissional De Licenciandos”, explica que,

> Promover a articulação entre prática e teoria durante o estágio supervisionado é possibilitar aos professores em formação inicial o desenvolvimento de habilidades que serão necessárias para o exercício da docência. Observa-se que a articulação entre prática e

> teoria durante o estágio supervisionado permite que esse momento seja de criação e não de imitação. (2024, p 04)

Assim, o estágio supervisionado não deve ser visto apenas como um cumprimento burocrático da grade curricular, mas como uma oportunidade para que o novo professor possa desenvolver sua autonomia, criatividade e capacidade reflexiva. É nesse espaço que educador vivencia situações concretas do cotidiano escolar, podendo assim experimentar as diferentes estratégias além de construir a identidade profissional de maneira sólida e crítica. Quando o estágio é compreendido como um campo de produção de saberes, ele se torna um momento primordial da aproximação entre o que é ensinado na universidade e o que é vivido nas escolas, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.
Imbernón ainda explica que,

> Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. Imbernón (2011 p. 17)

Desta forma podemos compreender que a formação de professores deve se apoiar em situações concretas e **problemas reais do ambiente escolar**, uma vez que é nesse enfrentamento que o professor desenvolve aprendizagens significativas. O currículo de formação, então, precisa incluir o estudo de casos, situações vividas e problemáticas específicas, de modo que o futuro professor aprenda a refletir criticamente, propondo soluções criativas e se constituir como sujeito ativo em seu processo formativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NECESSIDADES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Ao se concretizar na profissão professor é importante que este profissional compreenda sobre a importância da formação continuada o que se potencializa como um dos eixos centrais para a consolidação de uma educação de qualidade, uma vez que o processo formativo docente não se encerra no momento da graduação. Ao contrário, a formação inicial deve ser entendida como apenas o início de um percurso profissional que se constrói ao longo de toda a vida. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao entendimento de que a docência é uma profissão marcada por mudanças constantes, exigindo atualização, reflexão e ressignificação permanente de saberes e práticas.
De acordo com Imbernón (2009 p. 26),

> A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticencias ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou

> não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que de apoio a formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas.

Quando refletirmos sobre as palavras de Imbernón, podemos entender que a formação continuada não pode ser definida como um processo individual e isolado, mas como uma prática que se fortalece no diálogo, na colaboração e no compromisso coletivo dos profissionais da educação. A construção de um ambiente escolar que valorize a troca de experiências, o respeito mútuo e a liderança democrática é condição essencial para que os processos formativos tenham impacto real na prática pedagógica. Assim, a formação continuada se consolida como espaço de problematização, análise crítica e produção de novos saberes que emergem da realidade concreta vivida pelos professores.

Assim, é imprescindível que se pense na formação continuada para além de um mero cumprimento burocrático de horas de cursos e treinamentos. Quando encarada apenas como requisito administrativo, ela perde seu potencial transformador e deixa de contribuir para a melhoria da prática pedagógica. Por outro lado, quando os professores participam de processos formativos que dialogam com suas necessidades reais, reconhecendo suas singularidades e contextos, a formação assume caráter emancipador, potencializando a construção da identidade docente e a qualificação da educação como um todo.

André (2016 p. 19) explica que,

> Quando se defende a proposta do professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação docente seja mais efetiva. E, para que a nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos.

Essa reflexão apresentada por André amplia a compreensão sobre a formação continuada ao situá-la como processo que exige criticidade, sistematização e compromisso com a transformação das práticas pedagógicas. O professor reflexivo não se limita a identificar falhas ou reconhecer acertos, mas se coloca em posição ativa diante de sua ação docente, planejando, revisando e implementando mudanças que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma formação que promove a autonomia e a responsabilidade profissional, entendendo que a educação só cumpre sua função social quando possibilita aos estudantes se apropriarem dos conhecimentos e desenvolverem habilidades e atitudes necessárias para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a formação continuada deve criar condições para que o professor seja capaz de refletir criticamente sobre sua prática, fundamentando suas análises em referenciais teóricos consistentes, dialogando com seus pares e encontrando caminhos coletivos para a superação de desafios. A escola, nesse contexto, passa a ser compreendida como espaço formativo vivo, onde a prática pedagógica se transforma em objeto de investigação e a ação docente é constantemente revisitada.

Além disso, ao assumir uma postura reflexiva crítica, o professor não apenas aprimora sua prática, mas contribui para a construção de uma escola que valoriza a pesquisa, o diálogo e a inovação. Assim a formação continuada, precisa ser reconhecida como parte constitutiva da identidade docente, fortalecendo a consciência de que ensinar é também continuar aprendendo.

Assim quando se articula a perspectiva de Imbernón sobre a colaboração e a diversidade docente com a visão de André acerca da reflexão crítica, podemos dar relevância que a formação continuada precisa ser estabelecida como um processo coletivo, contextualizado e transformador. Mais do que atualizar conteúdos, ela deve favorecer a construção de práticas pedagógicas que sejam de responder às complexas demandas educacionais do presente.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A TRASNFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao reconhecer a formação continuada como um processo que ultrapassa a simples atualização de conteúdos, é necessário compreendê-la como prática transformadora que impacta diretamente a ação docente e, consequentemente, o desenvolvimento dos estudantes. Quando o professor se envolve em percursos formativos críticos, ele amplia sua capacidade de análise, problematiza sua prática cotidiana e encontra novas formas de intervir no processo educativo. De acordo com Imbernón (2011, p. 67-68):

> Também será necessária uma formação reflexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, uma constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa da formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário faze-lo de outro modo.

Essa perspectiva reforça que a formação docente não deve ser encarada como ação pontual, mas como processo contínuo, dinâmico e articulado com as demandas sociais, pedagógicas e culturais de cada contexto. Nesse sentido, o professor torna-se pesquisador de sua prática, refletindo sobre suas ações, dialogando com seus pares e buscando alternativas para os desafios que emergem no cotidiano escolar. Além disso, pensar a formação continuada como espaço coletivo de aprendizagem rompe com a ideia de que o professor é um profissional isolado, que atua de forma individual. Ao contrário, coloca-o em uma rede de interações e trocas de experiências, fortalecendo o compromisso com uma educação mais democrática, equitativa e significativa.

> A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básica no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação. Imbernóm (2011 p. 73)

Dessa forma, a formação continuada assume um caráter de prática reflexiva e transformadora, na medida em que oportuniza ao professor não revisitar sua prática pedagógica pensando nas demandas sociais e culturais de seu tempo. O que significa entender que a formação não se encerra na graduação, mas é um processo em constante construção, que se renova a partir dos desafios vividos no cotidiano escolar.

Desta forma, a escola torna-se um espaço privilegiado de formação, pois é no interior dela que surgem os problemas reais a serem enfrentados e onde se criam oportunidades de reflexão coletiva e construção de estratégias inovadoras. Ao articular teoria e prática, a formação continuada fortalece o papel do professor como agente de transformação social, comprometido com a qualidade da educação e com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores revela-se como um eixo essencial para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação. Mais do que um processo de atualização, ela constitui um movimento permanente de ressignificação de saberes, no qual o docente é chamado a refletir sobre sua prática, repensar métodos e dialogar com seus pares. Nesse sentido, a formação deve ser compreendida como uma oportunidade de crescimento coletivo, em que o conhecimento se amplia a partir das vivências, das trocas e das necessidades reais do contexto escolar.

Assim, investir em políticas públicas e estratégias institucionais que valorizem a formação continuada significa reconhecer o professor como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo. A escola, nesse cenário, torna-se espaço de inovação, cooperação e construção democrática de saberes, capaz

de responder de maneira mais justa e significativa às diferentes realidades sociais e culturais. Portanto, a formação continuada não pode ser vista como um complemento, mas sim como parte constitutiva da identidade profissional docente, elemento indispensável para a qualidade da educação e para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências.* Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Meiriluce Assunção; GAYDECZKA, Beatriz. Importância do estágio supervisionado: integração entre teoria e prática e formação profissional de licenciandos. *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210. Acesso em: 01 set 2025.



A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

READING IN THE EDUCATION OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL I

DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES
Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Matemática (2023); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

Este trabalho propôs pesquisar a presença da leitura no Ensino Fundamental I. Objetiva-se a reflexão sobre as dificuldades com relação à leitura e a escrita e o que pode ser feito para estimular tais hábitos. Apresentam-se algumas definições de leitura relacionando o ato de ler e a produção de textual de gêneros diversificados. Para a metodologia de trabalho utilizou-se a abordagem qualitativa enfocando a pesquisa bibliográfica. Utilizou-se como referencial teórico a concepção de alguns educadores sobre o tema, bem como, as reflexões pessoais sobre o objeto investigado. Considerou-se também a análise da aquisição da leitura e da escrita e as suas contribuições na formação dos indivíduos do Ensino Fundamental I. Como resultados obtidos, destaca-se a importância dos profissionais da área para que as difilculdades com a leitura e com a escrita deixem de ser um obstáculo na vida dos educandos, assim como, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Produção de texto; Gêneros textuais.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the presence of reading in Elementary School I. It sought to reflect on the difficulties related to reading and writing and what can be done to stimulate these habits. Several definitions of reading are presented, relating the act of reading to the production of texts of diverse genres.

The methodology employed a qualitative approach focusing on bibliographic research. The theoretical framework used was based on the conceptions of several educators on the subject, as well as personal reflections on the investigated object. The analysis also considered the acquisition of reading and writing and their contributions to the education of individuals in Elementary School I. The results highlight the importance of professionals in the field so that difficulties with reading and writing cease to be an obstacle in the lives of students, as well as the need for more in-depth studies on the subject.

Keywords: Reading; Writing; Text production; Textual genres.

INTRODUÇÃO

Com este trabalho investigou-se como as práticas de leitura através de gêneros textuais diversificados podem auxiliar na qualidade da produção de textos dos alunos do Ensino Fundamenta I, visto que, a leitura é um procedimento essencial no desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo e, é através da leitura que estes indivíduos se tornam pessoas críticas e autônomas na construção de seus saberes e de sua formação. Além disso, as pesquisas no mundo inteiro mostram que os indivíduos, que desde cedo, têm contato com a leitura, incentivados e acompanhados pelos pais e educadores podem ser beneficiados em vários sentidos, como por exemplo, na forma de pronunciar as palavras, na comunicação de maneira geral, no desenvolvimento da criatividade, imaginação, cultura, valores e conhecimento.

É sabido que o assunto abordado neste trabalho é de interesse de todos os profissionais da Educação e não só dos professores de Língua Portuguesa, visto que a leitura e a escrita estão presentes e fazem parte de todas as outras disciplinas.

A formação na área educacional tem apresentado, de maneira geral, uma preocupação constante no que diz respeito às competências leitora e escrita e nas causas das dificuldades e dos obstáculos que impedem tais capacidades. Como educadora, acredito que a leitura e a escrita estão ligadas e, por esse motivo que meu interesse foi verificar se o exercício da leitura é realmente eficaz e se estimula os alunos no hábito de ler e na produção de textos.

Neste trabalho temos por objetivo geral analisar se a presença da leitura de textos com tipologias, gêneros e características diferentes é capaz de auxiliar na formação, transformando os educandos em plenos leitores e escritores. Para isto apresentamos os seguintes objetivos específicos: Como despertar o prazer da leitura através de textos de tipos, gêneros e características diferentes; Analisar se os educandos que praticam o exercício da leitura são capazes de produzir textos com maior qualidade; Analisar qual é a importância da leitura na vida escolar dos alunos do ensino fundamental.

Sendo assim, a fonte de dados foi obtida através de pesquisas com a consulta em livros, revistas, sites, artigos, teses, entrevistas, reportagens, enfim, em diversos estilos de bibliografia que estavam

relacionadas à temática das dificuldades da leitura e da escrita dos alunos no ciclo I do Ensino Fundamental.

Deve-se salientar que a pesquisa teve caráter teórico. O fato de ser classificada teórica se deve, segundo Minayo (2007), aos conhecimentos construídos cientificamente sobre o assunto em questão, por outros estudiosos antes de nós e que nos servem de fonte atualmente.

A leitura, por sua vez, ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita, pois auxilia na alfabetização e também no desenvolvimento das outras disciplinas, já que temos como base e instrumento para a aprendizagem o livro didático. Não dá para pensarmos em leitura sem pensarmos em escrita, pois quando uma criança tem contato com um livro, um clássico da literatura infantil, por exemplo, ainda que não saiba ler, ela terá contato com um código e que posteriormente será descoberto e finalmente terá um sentido.

Acredita-se que o grande desafio que os professores de Língua Portuguesa têm atualmente é formar leitores e escritores plenos, que sejam capazes de compreender o que leem e consequentemente o que escrevem, aptos para identificar a tipologia e o gênero textual, suas características e funções.

Infelizmente nossa realidade é bem diferente da qual gostaríamos de ter, pois o acesso à leitura ainda é muito restrito levando em consideração a falta de cultura com relação à leitura, de recursos e de incentivos que façam com que as pessoas tenham contato com os livros. Então, a função desta pesquisa foi justamente esta, analisar quais são estratégias que podem ser utilizadas para atingir o objetivo de conquistar nossos leitores.

Para finalizarmos nossa pesquisa, constatou-se se havia como obter sucesso diversificando as aulas de leitura e incitando os educandos na produção de seus textos.

DESPERTAR O PRAZER PELA LEITURA NO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO GÊNEROS DIVERSIFICADOS

A leitura tem como finalidade a formação de leitores plenos, capazes de compreender o que leem. Sua função não é simplesmente a decodificação de códigos e sim um objetivo maior: a compreensão. Sabe-se que muitos alunos leem, porém não sabem explicar o que leram, não conseguem com suas próprias palavras transmitir o que foi lido.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998, p.69) dizem que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de textos, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabre sobre a linguagem, etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

O exercício da leitura é um exercício contínuo e têm objetivos, pois é constante na vida das pessoas e estamos cercados pela linguagem e com uma finalidade: interação. Para Solé (1998) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, pois de fato toda leitura tem um propósito.

As concepções sobre leitura, tanto dos PCN (1998), quanto para Solé (1998), se assemelham no processo educacional. Essa leitura não é um trabalho mecânico, ela exige processo de interlocução entre eleitor e autor. Partindo dessa afirmação, verifica-se que a interação está presente.

Sabe-se que a leitura e a prática de leitura são importantes por muitas razões, pois ela amplia a visão de mundo, torna possível experimentar sentimentos, fantasias, imaginações, reflexões, mostra como estudar, favorece e possibilita a fluência no ato de ler, favorece a escrita e a escrita correta (ortografia).

Hoje, com a importância que é dada à competência leitora, verifica-se então que há uma grande necessidade de que os alunos compreendam o que eles leem, uma vez que a leitura é a base para que haja integral desenvolvimento em todas as disciplinas do currículo. Um leitor competente é capaz de encontrar não só informações explícitas como também as implícitas, é aquele preparado para estabelecer relações, fazer inferências, enfim, compreender de fato o que é lido e por esse motivo é necessário que se aprenda ler e entender que ler não é reproduzir sons e sim obter conhecimentos.

Atualmente, com os avanços tecnológicos, é um grande desafio trabalhar com a leitura, pois os educandos estão cercados de instrumentos que os chamam a atenção, mas ainda assim, existem informações se eles só podem conseguir auxiliados e medicados pelo educador.

Segundo Solé (1998, p. 33), “as publicações estatísticas de venda de livros e de jornais também constituem um claro expoente de que não utilizamos a leitura tanto quanto poderíamos e que, de qualquer forma, não lemos muito”. Portanto, como o Brasil ainda tem baixo índice de leitores se comparado a outros países, cabe a toda a sociedade mudar a cultura da leitura do nosso país.

Uma reportagem da Revista Nova Escola (2010, p. 49) apresenta uma pesquisa que foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião pública e Estatística (Ibope) e o Instituto Pró-Livro mostra que 45% da população não lê nenhum exemplar por ano (desses, 53% dizem simplesmente “não ter interesse” e outros 42% admitem “ter dificuldade”), ou seja, temos que inverter esse quadro, pois a sociedade não entende o quanto a leitura pode nos beneficiar.

Como as pesquisam mostram que os brasileiros leem pouco, as atividades com a leitura devem começar cedo. Em casa com os pais e na creche e pré-escola com os professores. Os livros devem ficar ao alcance das crianças para que elas possam folhear as páginas, observar as imagens, enfim, sentir os livros. Pais e professores podem reservar alguns minutos para lerem para as crianças todos os dias, e como essa é uma atividade contínua, poderá ser ampliada gradativamente. Assim, quando a criança chegar ao Ensino Fundamental já estará acostumada a trabalhar com leitura.

Do primeiro ao quinto ano o aluno começa a ter contato com textos mais complexos para que os educandos aumentem seu repertório e também sua autonomia, assim poderão não só ler na escola, mas também em casa.

Do sexto ao nono ano os alunos irão começar aprofundar suas leituras, começarão a entender os vários estilos e os recursos linguísticos utilizados pelos autores com o auxílio do professor. Nesse período do Ensino Fundamental os educandos poderão analisar a linguagem das obras, o momento em que elas foram escritas, etc., levando os alunos a olharem diferente para os livros.

Hoje, fala-se muito na escola democrática, mas é importante analisarmos que uma escola democrática não é aquela que simplesmente mantém seus alunos na sala de aula, isso não quer dizer que o educando está aprendendo algo. Uma escola democrática é aquela que é capaz de oferecer aos seus educandos a possibilidade de lutar de igual para igual pelos seus direitos dentro da sociedade.

De acordo com Solé (1998, p. 32):

> Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Observa-se que os alunos dedicam várias horas por semana ao estudo da linguagem, analisam textos através de gêneros diversificados, fazem reflexões linguísticas, analisam questões sobre a escrita, etc. e tudo isso na aula de Língua Portuguesa, fora o trabalho com a leitura nas outras disciplinas e, tudo isso por conta da importância dessa competência. Mas entende-se que para a formação do leitor é extrema importância a dedicação de professores e alunos para que se atinja o objetivo esperado.

Além da dedicação ainda podemos refletir com relação aos elementos que contribuem e os que não contribuem para a formação do leitor. Se há uma biblioteca, livros iguais para que possa ser feito o mesmo trabalho com todos os alunos, o contato com os mais variados tipos de textos, como: jornais, revistas, histórias em quadrinhos, contos, enfim, todo material que sirva para as aulas e para que os alunos possam desenvolver e expor o que foi aprendido, o que foi analisado, suas reflexões e, sem dúvida, com um árduo trabalho, pode-se ter sucesso.

Por outro lado, há os elementos que prejudicam a leitura e todas as outras atividades com a linguagem, como por exemplo, a sala lotada, falta de interesse, indisciplina, etc., que acabam tornando a aula de leitura uma tortura, pois sabemos que esse trabalho requer atenção, concentração, dedicação e, essa não é uma tarefa tão fácil para alguns alunos, tornando as aulas cansativas tanto para o professor quanto para o aluno.

Acredita-se que com os instrumentos tecnológicos que os educandos têm ao seu alcance, se o ato de ler não for instigado, corre-se o risco de a leitura se transformar num tormento e consequentemente o aluno se afastará dela. Por isso o grande desafio do professor é estimular, tornar as aulas de leitura prazerosa e fazer com que seus alunos se tornem leitores assíduos.

A DIVERSIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA

Professores, com a imensa vontade de inserir seus alunos no mundo dos livros, às vezes comentem alguns enganos fazendo com que seus educandos leiam o que eles querem, avaliam a leitura através de provas e/ou resumos, ignoram o gosto de seus alunos e isso acaba tornando a leitura uma atividade cansativa, e por consequência, acaba afastando os educandos dela.

Para Naspolini (2009, p. 69):

> Mesmo antes de saberem escrever, é possível trabalhar a linguagem escrita com os alunos. Antes de escreverem, podem reconhecer diferentes gêneros textuais, os que estão presentes no seu espaço cultural. Assim, o aluno é capaz de perceber na fala do professor se ele está contando uma história, se está recitando uma poesia ou se está dando uma notícia. Essa diversidade de textos vai servir de apoio à forma da escrita. O trabalho com gêneros variados continua sendo necessário nos processos seguintes ao da aquisição da escrita, tanto para a produção de textos quanto para a compreensão de leitura.

Para que o aluno desenvolva plenamente, é necessário o contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais, desde os mais simples aos mais complexos. Já se pode observar que os livros didáticos trazem vários tipos de textos para que os alunos tenham as mais variadas experiências com o texto. narrativas (de aventura, de enigma, de terror, de ficção científica, fantástica), conto, histórias em quadrinhos, notícia, relato, poema, texto paradidático, artigo de divulgação científica, entrevista, mito, lenda, crônica, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião, diários íntimo e virtual, texto dramático, debate regrado, resenha, receitas, *e-mail*, propaganda, tiras, charges, etc., acompanham os livros didáticos na formação do leitor. Agora, a preocupação maior está na inserção da Literatura na escola, quando se tem que colocar os alunos frente aos autores de nossa literatura. Essa atividade é a mais complexa, pois requer do professor tempo para cumprir todo o currículo, fazer análises de todo o material, além da colaboração dos educandos para um trabalho bem-feito.

Incentivando a leitura dos gêneros citados acima, os alunos podem identificar os que mais chamam sua atenção e os quais eles mais gostam. Dessa forma, essa variedade contribui para o desenvolvimento e formação porque trabalha a imaginação, inferência, interpretação, entre outros e, a partir daí, cabe ao professor ensiná-los a ler.

Segundo Lerner (2002, p. 95):

> Mostrar por que se lê, quais são os textos a que é pertinente recorrer para responder a certa necessidade ou interesse, e quais são mais úteis em relação aos outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequado quando se persegue uma finalidade determinada ou como pode contribuir para a compreensão de um texto o que já se sabe acerca de seu autor ou um tema tratado... Ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler.

Para a autora, o professor é aquele que ensina o ato de ler, mostra os caminhos para se alcançar os objetivos com a leitura, indica quais os textos mais relevantes para o momento e, finalmente, os transforma em leitores.

Em suma, o trabalho com a leitura deve ser iniciado o quanto antes para que esse hábito acompanhe o estudante durante toda sua vida, tornando-o assim um leitor assíduo. No entanto, esse objetivo só será alcançado se houver uma mudança em nossa cultura e um olhar diferente no que diz respeito à leitura. Tal mudança somente acontecerá quando pais forem orientados sobre a importância do ato de ler e ainda tiverem condições de comprarem livros para seus filhos, se houver um trabalho e um tratamento diferenciado nas aulas de Língua Portuguesa para se trabalhar com a leitura e de fato transformar nossos educandos em leitores competentes para que eles possam construir seus conhecimentos, sua criticidade e sua autonomia.

LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

Na escola o processo de incentivo à leitura começa na educação infantil e continua por toda trajetória escolar.

Desde pequenos os alunos podem ser estimulados a participar do mundo das letras, mesmo sem ainda conhecê-las. Ouvir histórias, recontá-las, fazer desenhos sobre o que se ouviu, assistir a peças e entre outras ocasiões caracterizam os mais variados processos de leitura.

A criança de acordo com a sua maturidade tem percepção de tudo que acontece ao seu redor. Com o passar do tempo ela vai adquirindo entendimento do contexto social em que vive.

De acordo com Paulo Freire:

> (...) O ato de ler não se esgota da decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1997, p.11)

O aluno já possui previamente uma bagagem cultural, ou seja, antes de ler o indivíduo já conhece o contexto em que vive. A leitura é vinculada aos seus conhecimentos prévios e a partir daí apresenta significado.

A criança e o jovem precisam ser seduzidos para a leitura, desconsiderando neste processo qualquer artifício que possa tornar a leitura uma obrigação. Na criança a leitura revela um prazer singular. Os primeiros contatos com o texto proporcionam à criança uma descoberta de um mundo diferente em que a criatividade e a imaginação não têm limites.

A escola é um ambiente privilegiado e é nela que a criança aprende a ler. Por isso a escola deve ser estruturada com um olhar especial para a alfabetização. Nesse momento é que valores são inseridos no contexto formativo do aluno. Portanto, a educação infantil pode proporcionar ao aluno a oportunidade de ter boas experiências com práticas literárias.

Na continuidade do processo de formação de leitores que ocorre em todo ensino fundamental e pode se solidificar no ensino médio, tem-se o desafio de buscar mecanismos que proporcionem a atração pela leitura nas mais variadas formas.

Nesse contexto, a escola insere-se como instrumento em que a leitura pode ser praticada como algo agradável, fonte não apenas de informação, mas também de lazer. Tornar o livro “objeto amigo” do aluno, oportunizando contato com o belo, com o imaginário e com a arte da palavra são condições que reforçarão o estabelecimento do hábito de ler por prazer e entretenimento. Alcançando tais objetivos, os demais propósitos referentes à relevância da leitura, virão como consequência.

A escola para alcançar o sucesso nesse processo de formação deve adequar-se, redimensionando seu trabalho educativo com a seleção de materiais variados, espaço para socialização, leituras críticas e reflexivas. No entanto, a leitura transcende o uso de materiais como meio auxiliar de ensino. Assim, a leitura singular dos livros didáticos deve ceder espaço aos livros de literatura, jornais, revistas, gibis, bulas de remédios, receitas caseiras etc. Esses materiais de leitura fazem parte da realidade em que os alunos vivem. Dessa forma a leitura é feita de maneira mais significativa para os alunos, pois é feita a compreensão de situações ligadas ao cotidiano que tornam a aprendizagem mais agradável e incentivadora.

Leitura é conhecimento e conhecimento é um processo de construção em que o protagonista é o aluno, assim como aponta Paulo Freire:

> Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo a sociedade em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1997, p.26).

A realização de novas propostas pedagógicas, como alternativas complementares, poderá estimular nos alunos a vontade e o prazer em torna-se autônomo com o auxílio do conhecimento que a leitura traz.

Há muito a se discutir, refletir e pesquisar para que se consiga concretizar a formação de leitores de maneira efetiva. Para isso é importante uma mudança de comportamento dos educadores, que exigirá a quebra de algumas práticas insatisfatórias no processo educativo.

Trata-se de um primeiro passo e de um grande desafio: romper barreiras para melhor ensinar, visando, sobretudo, uma educação que permita ao aluno um melhor desenvolvimento de suas capacidades e habilidades no processo da aprendizagem.

Portanto, para promoção de leituras atrativas para as crianças, é importante criar projetos de leituras voltados para esse objetivo. Para isso é imprescindível construir um acervo atualizado.

A leitura envolve vários materiais, ou seja, diferentes gêneros. Nesse sentido, é necessário proporcionar contato com material de leitura da biblioteca. Por isso, para chamar a atenção dos alunos é importante que o material literário esteja disponível para várias faixas etárias.

A literatura infantil é uma manifestação de sentimentos e palavras, que conduz a crianças no seu desenvolvimento de seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

Nesse processo, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através do conto e ou de outra história que a criança pode conhecer novas coisas, para que efetivamente sejam iniciados a construção da linguagem, da oralidade, ideias, valores e sentimentos os quais construirão sua educação formativa.

Muitos estudos e pesquisas têm evidenciado a importância das atividades literárias diferenciadas no contexto educacional para o bom desempenho da criança. A utilização da literatura como recurso pedagógico pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade das intervenções do educador.

Daí a importância de se proporcionar à leitura de modo permitir ao aluno criar e recriar o universo de possibilidades que o texto oferece.

Pode-se dizer que a escola tem oportunidade de estimular o gosto pela leitura e consegue promover de maneira lúdica o encontro da criança com o trabalho.

Nesse contexto a leitura no início da fase escolar é fator contribuinte para formar leitores e indivíduos que tenham suas habilidades desenvolvidas em maior potencial. E para aproximar o aluno da leitura é importante que o educador atribua a literatura uma finalidade prazerosa, um momento de alegria.

Desde a infância vamos assimilando a ideia de mundo, suas evoluções, ou seja, o caminho para o desenvolvimento é a palavra, iniciando na literatura infantil. Nesse contexto Zilberman descreve que:

> ...a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercambio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAM, 2003, p. 16)

A literatura tem muita importância no âmbito escolar devido ao fornecimento de condições que propicia a criança em formação. Essa literatura é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer que representa o mundo e a vida através das palavras.

Hoje se percebe também que quando bem utilizado no ambiente escolar, o trabalho de literatura pode contribuir ainda para o desenvolvimento pessoal, intelectual, conduzindo a criança ao mundo da escrita. Dessa forma, a literatura infantil tem sua importância na escola e torna-se indispensável por conter todos os aspectos aqui levantados, sendo de grande valor proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem da criança em sua amplitude.

PROJETOS DE LEITURA - PRÁTICAS E TÉCNICAS PARA PROMOÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA

A escola em conjunto com professores pode realizar projetos de leitura como auxílio no processo de formação de leitores. Ele funciona como uma metodologia para as práticas pedagógicas na sala de aula e tem objetivo principal a elaboração de atividades criativas, em que o aluno seja motivado a ler.

O profissional de educação precisa ter muita criatividade, além de um excelente preparo profissional. Dessa forma, o educador tem maiores chances de proporcionar aos alunos uma experiência satisfatória com a leitura.

Antes de qualquer atividade escolar é importante que o aluno esteja familiarizado com a escola e com o professor. O professor deve buscar essa familiarização conhecendo a realidade social, econômica e psicológica em que os alunos se encontram. Ao tomar conhecimento dessas características o professor poderá identificar as dificuldades, preferências e o grau de entendimento da turma. Com todas essas características adaptadas aos projetos de leitura o sucesso será uma meta mais fácil de alcançar.

Com todo esse cuidado na construção das atividades de leitura o professor proporcionará aos alunos a oportunidade de aprender com suas dificuldades, realizando assim uma leitura muito mais produtiva.

Como atividades a serem realizadas em sala de aula é importante se ater ao fato que as atividades devem ser diversificadas, assim como estar presente no cotidiano do aluno. Dessa forma, dificilmente os alunos perderiam o interesse pela leitura.

Para uma melhor adaptação do projeto de leitura o professor deve ser criterioso na escolha do livro, devendo estar muito bem familiarizado aos gêneros, estilos e autores da literatura.

É também muito importante considerar a faixa etária dos alunos, como critério para a escolha dos livros. Assim, o professor obterá melhor adequação e aumentará as chances de aceitação dos alunos.

Como auxílio nessa escolha, Bamberger (2002, p.66) afirma que “o quarto e quinto ano da escola são os anos de transição entre a idade dos contos de fada e a idade das aventuras”. O aluno dessa fase já exprime opinião sobre os livros, sendo tarefa de o professor abrir espaço para que os alunos digam se gostaram ou não do livro que leram e por quê. Outra característica dessa fase é a formação de grupos. O professor pode aproveitar esse momento e realizar atividades coletivas, estimulando a promoção da leitura e a socialização dos alunos.

Já nos demais anos da escola Bamberger (2002, p.67) define, “no sétimo, no oitavo e nono ano de escola, precisamos tentar incutir nos jovens a ideia de que os livros estão à sua espera, que eles poderão ajudá-los a encontrar respostas e indicar soluções”. Nessa fase o professor pode promover discussões de vários temas. A partir daí sugerir leituras que interessem aos alunos. Atividades que estimulem a participação e a pesquisa são bem aceitas.

O professor deve trabalhar sempre com a motivação no projeto de leitura, pois ela tem muito valor diante das atividades que forem oferecidas ao longo do projeto. Trabalhando a motivação do aluno diariamente serão pequenas as chances de o aluno perder o interesse pela leitura.

Outro ponto importante a ser observado na construção do projeto de leitura é o respeito que se deve ter na escolha apontada pelos alunos. O professor tem o papel de mediador e deve dispor para o aluno variedades de livros e orientá-los em suas escolhas.

De acordo com Kleiman (2002, p.51), “é necessário que todo programa de leitura permita ao

aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado". Assim, quanto mais diversificado for o material de leitura, maior será o desenvolvimento nas habilidades de compreensão e interpretação.

Com a realização de projetos de leitura, com a cooperação da equipe educacional, será possível atingir uma metodologia melhor para a transmissão do conhecimento, buscando influenciar o hábito de leitura, tornando a criança consciente da existência de uma infinidade de livros, com seus diversos gêneros e estilos. Portanto, a escola pode ser um espaço privilegiado, onde é nela que as crianças podem se apaixonar pelos livros.

Na educação infantil o ato de contar histórias é muito comum. Essa prática faz com que o aluno fique perto dos livros e desenvolva a interação com as obras disponíveis na escola.

A autora Silva (1997, p.14) oferece as seguintes orientações para enriquecer as histórias:

> Antes de começar a história, converse com os alunos, assim as crianças criam expectativas para o momento do início da leitura, assim pode-se evitar possíveis interrupções. O narrador pode permanecer sentado junto com as crianças. Desse modo será criado um ambiente com condição para que os alunos aproveitem a história. A voz do narrador deve ser clara e com emoção. A duração da história dependerá da faixa etária do aluno, pois quanto mais nova a criança menor dura o tempo da sua concentração. O narrador deve estar preparado para as possíveis interrupções. Nesse caso deve prosseguir com a narrativa, dando um sorriso ou gesticulando com a mão, fazendo gesto para que aguardem o fim da história. Depois da história deixe que os alunos falem e comentem sobre a história. É nesse momento que todo o processo de interpretação, curiosidade e indagações podem ser explorados. (SILVA, 1997, p.14)

É importante frisar a importância da iniciação da leitura nessa fase. Os alunos que são estimulados nesse período estarão familiarizados com a leitura nas próximas séries escolares. Isso será muito importante na formação do hábito de leitura.

Quando o aluno chega ao ensino fundamental até o ensino médio o processo de formação de leitores precisa ser continuado, e em muitos ainda precisa ser iniciado.

Os fatores decisivos para que o processo da formação de leitores seja vitorioso, estão ligados à prática prazerosa que a leitura deve proporcionar ao aluno.

E para enriquecer o projeto de leitura vale analisar algumas ideias para atividades de leitura sugeridas por Bamberger:

> Concursos de ensaios - os alunos produzem ensaios e a escola organiza o concurso. Livro do mês - após discussões e votação os alunos escolhem um livro e todos terão de ler e dar sua opinião. Prêmios em livros - o aniversariante de cada mês ganha um livro como presente, e assim é feito nas demais confraternizações. Contato com autores - sempre que possível contar com a presença dos autores na escola. (BAMBERGER, 2002, p. 93, 94, 95 e 96)

Essas são algumas possibilidades que o professor pode utilizar. Com criatividade e um bom apoio pedagógico a formação de leitores pode se tornar efetivamente real. E com a realização dos projetos que visam a formação do leitor a educação conseguirá construir uma metodologia eficaz de leitura.

Portanto, deve-se estimular e propiciar às crianças livros infantis: contos de fadas, poesias, mitos, folclore, fábulas, permitindo-lhe penetrar em um universo mágico e particular.

A leitura é o caminho não apenas da descoberta, mas também um dos mais completos meios de enriquecimento e desenvolvimento de sua personalidade.

Com o auxílio da leitura as crianças e os jovens encontrarão caminhos e crescerão na busca de soluções para as suas inquietações e problemas de ordem intelectual, social, afetiva, ética e moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi pesquisar se o exercício da leitura é, de fato, eficaz e se tal prática poderia estimular os educandos no hábito de ler e na produção de textos e também como as práticas de leitura através de tipos e gêneros textuais diversificados poderiam auxiliar na qualidade da produção de textos dos alunos do Ensino Fundamental I, visto que hoje, o foco da aprendizagem de Língua Portuguesa está nas competências leitora e escrita para que assim haja a plena formação dos educandos.

Ao longo do trabalho foram analisadas algumas concepções de leitura e suas funções e a influência que a leitura exerce na aprendizagem dos alunos.

Verificou-se também a presença da leitura no ambiente escolar, se os tipos e se os gêneros textuais diferentes auxiliam na formação de um leitor competente e quais são os elementos que podem contribuir e quais podem dificultar tal formação.

Foram analisadas ainda as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para incentivar seus alunos na leitura, as contribuições dos textos no ato de ler, se os alunos que têm o costume de ler escrevem melhor, as dificuldades que os educandos têm com relação à escrita e a importância da leitura e da escrita no Ensino Fundamental.

Conclui-se que quanto mais cedo o exercício da leitura for iniciado e incentivado mais prazer e curiosidade os indivíduos terão para ler todos e quaisquer textos que estiverem ao seu alcance e dessa forma se tornar um leitor assíduo, todavia esse objetivo só será alcançado quando a sociedade for orientada sobre a importância que a leitura tem na vida das pessoas e ainda quando tiverem condições de levarem livros para seus lares. Concluiu-se também que não necessariamente os indivíduos que praticam a leitura são melhorem escritores, porém, tal prática pode sim auxiliar na escrita. Verificou-se ainda que os exercícios da leitura e da escrita são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem, pois dessa forma se constrói conhecimento, autonomia e criticidade.

Para finalizar, constatou-se que o objetivo geral desse trabalho foi alcançado, pois o foco dessa pesquisa era analisar se os mais variados tipos e gêneros de textos eram capazes de auxiliar na formação de leitores e escritores plenos e, de acordo com o que foi analisado, concluiu-se que quanto

maior for o contato com os diferentes textos o indivíduo terá mais chances de se inserir na sociedade, no mundo do trabalho, como cidadão, etc., visto que são exigidas do ser humano inúmeras habilidades para acompanhar as tendências e as transformações do nosso mundo e nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: **língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita.** / Jauranice Rodrigues Cavalcanti. – São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 43 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Práticas da Leitura de Textos na Escola.** Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul, 1997.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**/Maria de Lúcia de Castro Gomes. – São Paulo: Saraiva, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEITE, S. A E TASSONI, E.C. **Afetividade e Ensino.** IN SILVA, Ezequiel T. da (org.) Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**/Delia Lerner; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Lino de. **Ensaios construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEIRELLES, Elisa; **Literatura muito prazer**. Nova Escola. São Paulo, ano XXV, n. 234, p. 49-58, Agosto. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 25. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa,** volume único: livro do professor / Ana Tereza Naspolini. – 1. Ed. – São Pulo: FTD, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O MULTICULTURALISMO E AS GIRIAS

MULTICULTURALISM AND SLANG



EDIANA JUSSARA FALANGO MILSONI
Graduação em Letras, pela USP (1989); Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2011); Licenciatura em Educação Especial – Centro Universitário Cidade Verde (2025); Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela PUC (2008); Pós-Graduação em Ludopedagogia, pelo Centro Universitário FAEP (2023); Pós-Graduação em Informática na Educação, pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025).

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise sobre o multiculturalismo e as gírias no ambiente escolar, visando identificar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem ao lidar com a diversidade. O estudo busca compreender como ocorre a integração dos alunos em um contexto sociocultural que preze pela aceitação e pelo respeito à diferença, evitando rejeição e preconceitos. Foram identificados como principais questões a abordagem das diversidades nas instituições escolares e o impacto destas na trajetória educacional dos estudantes. O objetivo central é conceituar diversidades culturais e examinar as práticas adotadas pelas escolas para tratar as gírias. Os referenciais teóricos do trabalho incluem Moreira e Candau, Paulo Freire e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este artigo visa contribuir para o entendimento da relevância de metodologias que valorizem as tradições culturais como experiências pedagógicas integradas ao cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Diversidades Culturais; Preconceitos; Rejeição.

ABSTRACT

This article presents an analysis of multiculturalism and slang in the school environment, aiming to identify the challenges faced by teachers in the teaching-learning process when dealing with diversity. The study

seeks to understand how student integration occurs in a sociocultural context that values acceptance and respect for difference, avoiding rejection and prejudice. The main issues identified were the approach to diversity in school institutions and its impact on students' educational trajectory. The central objective is to conceptualize cultural diversity and examine the practices adopted by schools to address slang. The theoretical framework of the work includes Moreira and Candau, Paulo Freire, and the National Curriculum Parameters (PCNs). This article aims to contribute to the understanding of the relevance of methodologies that value cultural traditions as pedagogical experiences integrated into daily school life.

Keywords: Cultural Diversity; Prejudice; Rejection.

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade possui uma grande diversidade cultural, nossa maior riqueza. Aprendemos desde cedo com a nossa família “pequenas culturas” dentro das diversidades de nossa casa.

Na escola, há um choque cultural, já que compartilhamos com pessoas tão diferentes algumas horas do nosso cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há uma grande quantidade de gírias, as quais não constam em dicionários da língua portuguesa, o que acaba ocasionando um grande problema nas avaliações e até em vestibulares, os quais exigem redações sem que os estudantes escrevam gírias.

Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como as gírias de acordo com o ambiente familiar. Nesse contexto os docentes devem atender a todas essas crianças, garantindo-lhes um ensino de qualidade, diminuindo as dificuldades de aprendizagem e também evitando que elas não sofram preconceitos e/ou rejeição pelo grupo.

Em um país tão rico culturalmente, ainda encontram-se dificuldades como expressões regionais e as gírias. Nas crianças, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização em estados diferentes aos quais nasceram as dificuldades aparecem muito claramente, por meio da linguagem verbal, é nesse momento que os docentes têm a tarefa de transformar o ensino de forma a integrar atendendo a todos durante sua escolarização.

Então, a proposta deste trabalho é expor o multiculturalismo e as gírias, compreendendo o que são e como os docentes podem atuar diante das diversas situações, analisando como as escolas vêm tratando o tema e demonstrando qual a importância do trabalho com as diversidades culturais, este artigo pretende assumir o compromisso de futuros docentes, que é atender a todas as crianças, oferecendo a elas um ensino de qualidade.

O objetivo desse artigo é contribuir para a compreensão da importância de metodologias que reconhecem as tradições culturais como experiências a serem desenvolvidas junto com os estudantes no contexto escolar.

Este artigo justifica-se pela emergência dos desafios colocados à educação para o trato com o multiculturalismo e a necessidade de espaços de formação continuada em escolas de forma a implantar os PCNs de modo articulado com a política estabelecida em tais documentos. No âmbito da gestão da mudança educacional, compreende-se que tal empreendimento ocorre não somente com o estabelecimento de normas, e sim com a mudança nas relações construídas pelos sujeitos protagonistas, os quais desenvolvem as gírias de acordo com o ambiente ao qual vivem.

Deste modo, a necessidade de reflexão sobre relações multiculturais de gênero e as gírias coloca-se como uma justificativa fundamental para a realização deste artigo, de modo a atingir o objetivo geral de compreensão dos discursos multiculturais que podem emergir no espaço escolar.

A CULTURA E SEU ESPAÇO NA SOCIEDADE

O território brasileiro abriga uma impressionante pluralidade cultural, resultado da interação entre tradições europeias, povos originários e comunidades africanas. Aproximadamente cinquenta e seis grupos de imigrantes participaram da formação social do país, trazendo consigo idiomas e costumes que se espalharam de norte a sul. Além desses fluxos migratórios, é essencial lembrar das populações indígenas que já viviam aqui antes da chegada dos colonizadores e que, em muitos casos, foram exterminadas ou incorporadas a outras culturas. Diversas etnias desapareceram por completo, enquanto outras sofreram processos de assimilação, perdendo inclusive sua língua nativa — elemento central para a preservação de qualquer identidade cultural.

Atualmente, calcula-se que cerca de 188 línguas indígenas ainda sejam faladas em território nacional. No entanto, poucas instituições de ensino incluem esses idiomas em seus currículos, e raramente se discute a riqueza das culturas indígenas dentro das escolas ou da sociedade em geral. Normalmente, o aprendizado de uma língua indígena e de sua tradição cultural permanece restrito às escolas situadas em áreas de reservas.

A situação dos descendentes africanos segue uma lógica semelhante. Povos de diferentes regiões e etnias do continente africano foram trazidos à força para o Brasil, submetidos ao trabalho escravo e obrigados a conviver como se fossem um único grupo. Apesar das adversidades, por meio da resistência e da luta, parte dessa herança cultural conseguiu sobreviver.

Mesmo no início do século XXI, o sistema educacional brasileiro ainda não trata a diversidade cultural africana com a profundidade e o respeito necessários. Por isso, utiliza-se a expressão ampla “cultura afro-brasileira” para designar a presença e a influência das tradições africanas no país.

Segundo Farias (2012, p. 32) “cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos

alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc. Uma das capacidades que diferenciam o ser humano dos animais irracionais é a capacidade de produção de cultura, desse modo reproduzindo gírias, as quais não fazem parte do dicionário da língua portuguesa, o que pode ocasionar em problemas futuros de escrita.

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.

A cultura não se resume apenas a conhecimentos, é ela uma rede complexa de elementos que dão significado ao mundo de um indivíduo, composta de diversos elementos e que caracteriza os povos pelo conjunto de fatores que compõe a sua sociedade.

Tudo que produzimos se torna nossa identidade cultural onde todos fazem parte incorporando no nosso dia a dia. Levamos para cada lugar no nosso meio com amigos, na escola com os professores e a alunos e na sociedade onde compartilhamos, a nossa identidade cultural.

A EDUCAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E AS GÍRIAS

Vários são os problemas que enfrentamos no cotidiano escolar: a qualidade da educação, as questões de currículo, os projetos-pedagógicos, as relações professor-aluno e escola com a comunidade, a indisciplina, a violência dentro da escola, entre outros.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (PAULO FREIRE, 1996 p. 46)

Portanto, percebe-se que os educadores precisam assumir-se como seres sociais, aos quais estejam abertos a escutar seus alunos e atuarem como mediadores no processo ensino aprendizagem, respeitando as diferenças culturais.

Pode-se perceber a grande preocupação em equilibrar a diversidade dos alunos com o cumprimento do currículo, sendo assim, é necessário que se estabeleçam práticas educativas que ao

mesmo tempo em que atenda as diversidades, possibilite uma integração cultural com os conteúdos do currículo.

Portanto, a multiculturalismo está presente no cotidiano da nossa sociedade e os educadores não devem continuar a negar as diferenças culturais, pois tal negação seria afastar a criança e o jovem de seu mundo simbólico, do que conhece e faz sentido para ele.

Em alguns países, como Espanha e França as gírias são conhecidas como linguajar característico de ladrões, assassinos, dentre outros. De acordo com Burke e Porter (1997, p.23):

> A linguagem dos mendigos, ladrões e outros não é só diferente, é particular, um meio de comunicação que o público, incluindo as possíveis vítimas e a polícia, poderiam ouvir por acaso mas seriam incapazes de decodificar.(grifo nosso) Uma formulação notável dessa teoria do jargão como mecanismo de defesa pode ser encontrada em um documento que afirma registrar o interrogatório de um certo Girolano, preso por mendicância em Roma em 1595, no qual o prisioneiro fala de uma assembleia geral de mendigos convocada para “mudar o jargão” (mutare il gergo del parlare) porque ele se tornara conhecido de um número expressivo de pessoas.

Vale ressaltar que para os autores as gírias têm as mesmas características que o Jargão, os quais fazem parte do multiculturalismo.

A integração entre diferentes áreas do saber torna-se clara quando um docente organiza uma atividade prática de língua inglesa que envolve aspectos ligados à cultura, à história, à geografia ou até a questões sociais, estimulando os estudantes a refletirem sobre essa vivência. Embora seja uma prática positiva, ainda é pouco aprofundada nos ciclos do ensino fundamental e aparece de forma limitada nos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo os PCN, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade surgem como contraponto a uma visão de conhecimento que considera a realidade como algo fixo e passível de ser compreendido de maneira neutra e distante. Ambas destacam a complexidade do mundo e a necessidade de reconhecer as múltiplas relações entre seus elementos, muitas vezes contraditórios. No entanto, diferenciam-se: a interdisciplinaridade está ligada ao campo epistemológico, enquanto a transversalidade se relaciona sobretudo à prática pedagógica.

No Brasil, convivem atualmente diversas comunidades indígenas que falam cerca de 188 línguas (ETHNOLOGUE, 1999), cada uma preservando sua própria identidade e contribuindo para uma vasta riqueza sociocultural. Somam-se a isso os descendentes de africanos trazidos ao país durante o período escravocrata e os imigrantes vindos de diferentes partes do mundo, portadores de variadas tradições culturais e religiosas. Essa multiplicidade molda a vida social brasileira.

As especificidades regionais e as diferentes visões de mundo influenciam a maneira como os grupos sociais organizam suas relações, interpretam a natureza, vivenciam o sagrado e lidam com o profano. Tanto o espaço rural quanto o urbano oferecem experiências distintas, com ritmos de vida próprios, valores transmitidos de forma singular e práticas de solidariedade variadas. Os movimentos

migratórios intensificam esse cenário, colocando em contato comunidades com línguas, costumes, valores e projetos de vida diferentes.

Apesar dessa riqueza, muitas vezes esse processo complexo é negligenciado ou descaracterizado. No ambiente escolar, onde a diversidade é evidente na própria composição da comunidade, sua presença frequentemente é ignorada, silenciada ou minimizada. As razões para essa omissão diante da Pluralidade Cultural são múltiplas e persistem até hoje.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA ATUALMENTE E O MULTICULTURALISMO

Atualmente, há uma quantidade significativa de exigências que cercam as pessoas. Para conseguir um bom emprego, que ofereça boas condições de trabalho e salário, é exigido que a pessoa tenha criatividade, proponha soluções, seja dinâmica e participativa, entre outras coisas mais. Todas essas exigências criam a necessidade de uma maior participação social, uma maior compreensão da sociedade e de seu funcionamento.

A leitura e a escrita estão presentes nessa sociedade e é um meio de melhor compreendê-la. Por meio de diversos meios de informação e conhecimento, adquirimos saberes necessários para podermos além de pertencer, participar de uma sociedade e assim, contribuir para o seu desenvolvimento e avanço.

O multiculturalismo nasce por meio das várias lutas dos grupos sociais que ao longo da história do nosso país, sofreram discriminação e exclusão.

Uma dificuldade que ainda encontramos, é na definição de multiculturalismo, então, iremos distinguir duas abordagens fundamentais: a primeira é a descritiva e a outra propositiva. Na descritiva, acredita-se que o multiculturalismo é a descrição e compreensão de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a propositiva entende multiculturalismo não apenas como forma de compreensão da realidade de cada contexto, mas também, como atuação e transformação de modo a estabelecer relações culturais em uma sociedade, para que haja radicalização democrática e estratégias pedagógicas.

É por meio da linguagem que os conceitos e os conhecimentos são criados e construídos, desvendando o abstrato e se tornando conhecido.

A troca de informações entre indivíduos e de ideias se faz possível, possibilitando ao indivíduo a capacidade de analisá-las de modo a aceitá-las ou rejeitá-las, sendo possível dizer que a língua é um código que foi desenvolvido para a transmissão de pensamentos, ideias e interação entre os indivíduos.

De acordo com Vygotsky (2005, p.5):

> A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Portanto a necessidade de comunicação foi tão alavancada que impulsionou o homem para o desenvolvimento da linguagem.

Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1998, p. 115) denota que:

> A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p.115).

Vygotsky (1998) reconhece que a aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Gonçalves (1999, p. 101-102) denota que:

> [...] para se lidar com o heterogêneo na escola cabe primeiro reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. Nesse sentido, ele não pode ser entendido como fruto de um arbitrário social ou de escolhas pessoais. O heterogêneo consagra formas de convivência, interações sociais, valores, saberes, costumes, que são coerentes com práticas e significados construídos historicamente em diferentes campos de luta política e no interior de organizações sociais de relacionamento assimétricos entre suas partes. Uma comunicação intercultural que não tem, pois, como ser harmônica.

De forma moduladora como acontecia o processo de escolarização, não permitia ao aluno uma reflexão, e nem levando em conta suas experiências vivenciadas no cotidiano, levando-o ao formalismo estereotipado da cultura escolar.

Reconhecer os vários recortes dentro da ampla diversidade cultural, é lutar pelo respeito à diferença, é enfrentar o desafio para que todos os grupos sociais e culturais sejam respeitados, que haja uma troca de experiências e seus direitos de cidadania garantidos. A escola tem um papel de fundamental importância nesse sentido, pois é exatamente lá em que as diferentes culturas se encontram, assim, como educadores somos chamados a romper com a visão pequena de “cultura escolar” em estabelecer padrões culturais, que acaba contribuindo mais para a exclusão, do que garantindo uma educação democrática e de qualidade.

Reconhecer as diferenças não é fácil, mas devemos respeitá-las e aceitá-las, romper com preconceitos e estereótipos sem fundamentação.

Dessa forma, é fundamental que haja um processo de socialização entre os alunos, a troca de experiências, o envolvimento, para que todos se reconheçam, conheçam a origem um do outro, suas raízes culturais, seus contextos de vida, para que não aconteça exclusão e tão menos a negação das identidades culturais, ao contrário, que esses alunos possam refletir e serem capazes de construírem suas próprias identidades do ponto de vista cultural, e também, a partir da valorização das diferenças,

da interação entre elas implicará a aproximação entre as experiências culturais e a escola, o desenvolvimento da auto estima, o mal estar por se sentir “um peixe fora d’água”, e diminuir o problema da dificuldade de aprendizagem, além da indisciplina e a redução dos preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi abordado o tema “Multiculturalismo e as gírias”. Em nenhum momento houve a intenção de obter resultados conclusivos e/ou definitivos, mas sim de refletir criticamente sobre o assunto, não somente na questão dos educandos, considerando cada um com suas características próprias, seus contextos culturais, mas também da relação do professor com o aluno nessa dinâmica, principalmente de sua prática no processo de aprendizagem e transformação.

A principal conclusão é a da séria necessidade de dar voz aos alunos, voz ativa às suas experiências de aprendizagem, desenvolvendo ações que estejam de acordo com as questões da realidade, principalmente as práticas em sala de aula. Ver os alunos como agentes coletivos, cada qual com suas singularidades que não podem ser desprezadas ou negadas; é criar condições para que dentro da escola, todos encontrem a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos, e que possam agir democraticamente em busca da emancipação da sociedade, mostrando que as gírias em alguns momentos podem prejudicar o desenvolvimento da linguagem verbal adequada.

Por meio desse artigo compreende-se o que são diversidades culturais e como aplicá-las em sala de aula, além de refletir sobre o uso da língua portuguesa e as influências das gírias. É possível compreender também sobre importância do multiculturalismo, comprovando assim a hipótese de que trabalhar com as diversidades é quebrar com os antigos paradigmas e caminhar rumo a uma educação de mais qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**, Editora Papirus, São Paulo, 1999.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) **Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Temas Transversais (5a . a 8a . séries). Brasília (MEC/SEF), 1998.

BRILHANTE, L. H. A. A. **Alfabetização e Letramento:** por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina.

ETHNOLOGUE. Línguas do Brasil. Website com um mapa das principais línguas indígenas faladas no Brasil. Catálogo de 1999. Disponível em: <www.ethnologue.com>. Acesso em: 13 jan.2026.

FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. Disponível em: http://livredialogo.blogspot.com.br/

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e Cultura: pensando em cidadania, Editora Quartet, Rio de Janeiro, 1999.

KOCH, Ingedore G. V**. Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Lucinete Ornagui de, SILVA, Francisca de Assis. Disponível em:http://books.google.com.br/books?isbn=8571399530. Acesso em 13 jan.2026.

REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas, Summus editorial, São Paulo, 1998.



A ESCOLA E A FAMÍLIA: A PARCERIA FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

SCHOOL AND FAMILY: A FUNDAMENTAL PARTNERSHIP FOR QUALITY EDUCATION

EDJANE MARIA FERREIRA MACEDO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2018); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Nazaré, Professora de Educação Básica – Polivalente – na EPG Alfredo Volpi.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade compreender as dificuldades e possibilidades que permeiam as relações entra a família e a escola, em vistas de colaborar com as discussões sobre quais perspectivas têm a família em relação à escola e quais contribuições a família deve conceder para concretizar uma parceria de qualidade que promova o sucesso escolar dos alunos e alunas. E, por meio de pesquisas bibliográficas investigar a articulação que o Projeto Político Pedagógico deve possibilitar para criação do vínculo entre as duas instituições, além de descobrir os motivos que supostamente causam desinteresse dos pais e mães na participação da educação escolar de seus filhos e filhas, e ainda verificar quais as limitações que a escola tem para atrair esta participação.

Palavras-chave: Educação; Família; Parceria.

ABSTRACT

This article aims to understand the difficulties and possibilities that permeate the relationships between family and school, in order to contribute to discussions about the family's perspectives on the school and what contributions the family should make to achieve a quality partnership that promotes the academic success of students. Through bibliographic research, it investigates the articulation that the Political

Pedagogical Project should enable to create a bond between the two institutions, as well as discovering the reasons that supposedly cause parents' disinterest in participating in their children's school education, and also verifying the limitations that the school has in attracting this participation.

Keywords: Education; Family; Partnership.

INTRODUÇÃO

A relação da escola com a família tem sido tema de constantes debates, e de diversas pesquisas, entretanto, sua significância ainda é pouco prestigiada na prática cotidiana escolar. Apesar do sucesso da educação estar ligado a vários fatores dentro e fora do ambiente escolar, ainda existe uma confusão em relação à qual seria o papel da família na educação das crianças junto à escola, o quanto cada instituição deve colaborar e de qual maneira a escola subsidia esta participação. Já sabemos que esta incumbência não é exclusiva do colégio, pois, quando a criança passa a frequentar a escola, este cuidado passa a ser compartilhado com professores, coordenadores, gestores e, fundamentalmente, com os pais, mães e responsáveis, para formar um elo capaz de intermediar um aprendizado consistente, que contemple a formação dos alunos e alunas enquanto sujeitos de direitos, e parte atuante na sociedade.

Eu sou mãe de duas filhas e participo na medida do possível das reuniões escolares, compareço sempre que possível em eventos que a escola promove, acompanho seu desenvolvimento, respondo bilhetes de agenda, tiro dúvidas de lição de casa, questiono como foi o dia delas, e pergunto pelo que aprenderam, porque não duvido da importância da parceria que deve haver entre a família e a escola.

Contudo, ao longo da formação no curso de Pedagogia, e agora como Professora formada, esta convicção foi sendo ainda mais fortalecida. Durante debates em sala de aula sobre como deveria ser a postura de pais e mães na escola, fui percebendo que havia um contraste entre os diálogos que tínhamos na faculdade, e o que de fato encontrava nas escolas de minhas filhas em cada evento que participava, e nas próprias escolas pelas quais trabalhei. Normalmente me deparo com salas vazias, com uma concentração maior de mães do que de pais, e mesmo assim em volume muito pequeno, considerando a quantidade de alunos e a importância da presença da família na escola.

Procurei então, através desta pesquisa, compreender por que existe a lacuna entre o que se espera da relação entre a família e a escola e o que realmente encontramos nos espaços em que estas duas instituições dialogam.

Para realizar esta pesquisa, parti das hipóteses de que: a participação ativa do pai ou mãe na vida escolar fortalece e qualifica a educação do filho ou filha. Que a pouca participação de mães ou pais nas atividades escolares se deve, muitas vezes, à falta objetivos claros, de parte da escola, sobre o papel que estes devem ter na educação escolar dos filhos ou filhas. Mas, por outra parte, há pais e mães que acreditam que a escola tem uma função na educação da filha ou do filho independente da participação

deles. E finalmente, crianças bem relacionadas com a escola e com bom desenvolvimento na educação têm uma família que participa e interage na sua vida escolar.

UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA: PARTICIPAÇÃO DE PAIS E MÃES NA VIDA ESCOLAR DOS SEUS FILHOS E FILHAS SEGUNDO O PPP

Neste primeiro capítulo, trataremos de algumas orientações do Projeto Político Pedagógico em relação a constituição da parceria entre família e escola, e como se dá sua construção nas escolas dos filhos e filhas das/dos entrevistadas/os e nas escolas onde as professoras atuam.

A dimensão democrática da educação está garantida na Constituição de 1988, Cap. 3 – artigo 206, parágrafo VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, visando a qualidade da educação, determina a necessidade de que cada escola elabore seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) que, segundo Libâneo, "O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, fórmula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação" (2005, p.345). Uma das caraterísticas mais importantes do PPP é a dimensão democrática e participativa.

Por isso, ao pensar em uma educação de qualidade, uma das caraterísticas mais importantes ao levar em conta é a dimensão democrática e participativa sustentada no PPP, que tem como função nortear e direcionar as ações de todos os envolvidos no processo educacional, na organização da escola, na ação dos educadores e de todos os agentes envolvidos na tarefa pedagógica, fazendo parte de tudo isso os/as alunos/as e suas famílias. Mas, de fato, qual a importância da participação de pais e mães no desempenho escolar das crianças?

Neste sentido, o PPP é uma poderosa ferramenta para alcançar uma melhor qualidade de ensino no sentido global, pois, de acordo com Gracindo (2007, p. 58) deve ser usado também como [...] “forma de planejamento pedagógico, político e administrativo, que estabelece os objetivos da escola e os mecanismos e estratégias mais adequados para alcançar esses objetivos”.

Sendo assim, o PPP em sua essência idealiza a participação dos pais e mães de família considerando tal parceria fundamental para um bom processo de ensino / aprendizagem, pois considera o contexto do aluno, a família, a comunidade e a equipe pedagógica que deste meio são pertencentes, formulando ações que envolvam todos estes participantes de modo que integrem as necessidades educacionais dos alunos ao que se pode produzir dentro e no entorno da escola, como práticas que favoreçam o aprendizado e a formação do cidadão como um todo.

> O projeto pedagógico deve assegurar a presença da família para refletir sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola. E isso exige coordenação de forma cooperativa, respeitando as responsabilidades de cada um [...] (Veiga e Fonseca. 2012, p. 62).

Deste modo, Veiga (2002, p. 3) afirma que o processo de construção do PPP deve envolver todos os participantes do processo educacional, entre eles, alunos e pais.

Consideramos então que a escola pretende formar em colaboração com a família sujeitos conscientes do seu poder de atuação na sociedade, pois o sucesso da educação não se limita apenas ao espaço escolar, e reflete em todo o meio de convívio, trabalho, igreja, ciclo de amizade, entre outros. Sendo ainda assim, inquestionável a função da escola quanto à responsabilidade na formação, educação e alfabetização das crianças. Pois, da mesma maneira que na instituição de ensino a criança ampliar laços sociais, regras de comportamento e convivência que até outrora estavam restritas ao âmbito familiar, a influência e participação dos pais no cotidiano escolar vai estimular a evolução do desempenho das crianças ao longo do processo educacional.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS E MÃES NA VIDA ESCOLAR DOS SEUS FILHOS E FILHAS: ACERTOS, LIMITES E DESAFIOSA MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL – AÇÃO

Dando continuidade nesta pesquisa, este capítulo visa compreender quais fatores impedem ou dificultam a participação de pais e mães na vida escolar de seus/as filhos/as e quais meios a escola utiliza ou não, para reverter este quadro de ausência.

Partindo do pressuposto de que a participação dos pais e mães na vida escolar de seus filhos e filhas seja de fundamental importância para o desenvolvimento destes, é preciso compreender de que forma essa participação se dá, e quais são as maiores dificuldades que a escola e a família encontram para consolidar essa relação.

Diante de uma sociedade extremamente apressada, onde o tempo é algo cada vez mais escasso, a escola deve encontrar caminhos para acompanhar esse ritmo, se fazer clara quanto a relevância das relações entre escola/comunidade/família e superar os obstáculos que impedem o desenvolvimento do processo educativo por meio dinâmico, atrativo e coerente com a disponibilidade e participação dos pais e das mães das crianças.

Factualmente algumas escolas promovem eventos e reuniões com certa frequência, entretanto, cabe se perguntar pelo sentido destas ações, uma vez que há uma clara falta de planejamento desde a base inicial da elaboração e cumprimento do PPP, como referimos no capítulo anterior, além da falta de estímulo para o envolvimento da família nos assuntos escolares, assim como na tomada de decisão.

Os eventos escolares contam com participação da família, mas não dão condição a esta família de ser parte ativa desta ação. Para Picanço (2012, p.15) a escola precisa se pautar na diversidade para atrair a comunidade, explorar as variadas características que compõem as configurações de família e se adaptar as necessidades não exigindo que ao contrário, a família se adapte a um modelo padronizado. “A escola deve oferecer uma maior variedade de modalidades de envolvimento parental, uma vez que a participação de algumas famílias se apropriará melhor a um tipo ou outro de modalidade” (Picanço. 2012, p.44).

Na concepção de Lima (2008, p. 15), “[...] cabe à escola aproveitar as reuniões de pais como momentos de interação de relação escola e família, abolindo a simples entrega de notas.” Deve-se aproveitar este momento para ocasionar as interações e envolver outros processos como a luta em comunhão com a sociedade para contribuir na conquista de melhores condições de vida: segurança, saúde, habitação, educação, etc. Enfim, criar um processo conscientemente político de atuação e enfrentamento dos eventuais problemas existentes na escola quanto ao aprendizado e reforçar as práticas positivas que promovem o sucesso escolar.

Do exposto, Carvalho (2004, p. 44 – 45) coloca, a participação que a escola requer da família não deve decorrer apenas quando as professoras não conseguem desenvolver seu trabalho, quando o aluno ou aluna apresenta complicação tanto de comportamento, quanto de dificuldades no aprendizado, momentos que acostumam-se recorrer aos pais. Isto limita e resume a participação da família à uma simples resolução de problemas. Deste modo, a família não considera necessária sua participação, desde que seus filhos e filhas não apresentem dificuldades.

Sob outra óptica, através de pesquisas, Silva e Varani (2010, p. 516-517) constataram que em algumas escolas a participação dos pais e mães dos alunos se dá de diferentes formas: contribuindo financeiramente, através da Associação de Pais e Mestres (APM); participando de eventos com fins lucrativos, como festa junina, por exemplo; realizando serviços de manutenção ou preparando merendas, etc. No entanto, se deve cuidar de que, com estas formas de participação, a escola junto com pais e mães dos alunos, esteja assumindo responsabilidades ou funções que são dever do Estado. A participação deve ter um propósito pedagógico, pais e mães não devem reduzir a sua participação à realização de tarefas ou de atividades desconexas, eles/elas devem participar do planejamento, do desenvolvimento do mesmo, assim como da tomada de decisões.

Enfim, reconhecemos que, a aliança da escola com pais e mães de alunos/as, é fundamental para desenvolver processos educativos de qualidade, por isso, é primordial pensar que os meios de participação estejam inseridos no planejamento, com objetivos precisos, e dessa forma fortalecer a relação escola família através de boas práticas, evitando que apenas se resuma a meros processos burocráticos e formais, e ou simples cumprimento de regras e leis.

UM OLHAR A PARTIR DOS PAIS E MÃES SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA DOS SEUS FILHOS E FILHAS: ACERTOS, LIMITES E DESAFIOS

Pensando nos obstáculos que a família encontra para participar de forma ativa da educação escolar de seus filhos e filhas, como a própria família consegue contornar estes percalços? A família se sente acolhida neste processo de superação dos problemas? Estes são questionamentos que procuramos elucidar neste terceiro capítulo.

Existem diversos fatores que dificultam uma participação mais efetiva por parte de pais e mães das crianças em sua vida escolar. É necessário considerar esses agentes que causam o afastamento,

principalmente os que são apontados pelos próprios pais e mães, afinal, são eles por vezes acusados de ausentes, desinteressados ou até mesmo irresponsáveis.

Logo, na visão de Resende (2009, p. 79) existe uma lógica diferente entre família e escola, onde há uma descontinuidade de cultura, os professores tendem a reduzir as dificuldades que a família tem para participar da vida escolar de seus filhos a uma simples atitude omissa.

> [...] a maioria dos educadores escolares tende a pensar a família como extensão da escola e os pais como agentes dos professores, em vez de empreender uma tentativa genuína de conhecimento mútuo, troca de saberes, conhecimentos e experiências. São os valores e as lógicas próprias da escola que tendem a dominar o pretenso diálogo, o qual não se reverte, dessa forma, em diálogo verdadeiro (Resende. 2009, p. 80).

Esta falta de compreensão pode ser ligada ao despreparo, é conhecido o descaso com que é tratada atualmente a formação e profissionalização do docente, condição esta, que reflete diretamente no sistema educacional brasileiro - e o sentido inverso é verdadeiramente recíproco, o descaso com que é tratada a educação brasileira reflete na prática, formação e reconhecimento dos/das docentes - enxugando desta maneira as possibilidades de concretizar as boas práticas, tanto dos futuros professores, quanto dos que já atuam, de acordo com Pereira

> [...]são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira (1999, p. 109).

Entretanto, uma vez que o professor ou a professora tem sua prática bem sustentada, através de uma base teórica sólida e uma constante reflexão sobre suas ações pedagógicas, terão melhor êxito no percurso da relação com os pais e mães, pois para Paulo Freire (2015, p. 67) é preciso que os/as educadores/as se movam com clareza em sua prática, conhecendo “as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática”, deste modo os torna seguros/as em relação à sua própria atuação.

Porém, na falta da reflexão e do diálogo sincero, ou de projetos para uma boa relação da escola com os pais e mães, fica mais difícil para estes educadores/as a compreensão dos obstáculos que impedem a participação da família na escola. Dentre estes fatores, de acordo com Lima (2008, p. 10-11) existem condicionantes que determinam a não participação dos pais e mães: Condicionantes econômico-sociais, que são as reais condições das famílias da comunidade, onde não sobra tempo nem disposição para atuar junto à escola; condicionantes culturais, onde não têm informações suficientes sobre a importância de sua participação, nem estímulos que os faça de fato participar; condicionantes Institucionais, como associações, centros comunitários que os encaminhem e incentivem a tal ação.

Além disso, dentro destes condicionantes socioeconômicos, a autora cita o fato dos pais e mães que trabalham fora, apresentam uma sobrecarga muito grande que as/os impedem de participar, como gostariam, da vida escolar de seus filhos. Ainda os que podem comparecer às reuniões se sentem deslocados, achando-as maçantes (Lima. 2008, p. 11-12), devido a tantas demandas da vida contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero de grande valia o período em que me debrucei nesta pesquisa, enriqueci minha formação de Pedagoga e essencialmente a dimensão humana foi bastante contemplada. Enfrentei e superei os desafios, como acostuma acontecer com a maioria das mulheres, tal como ser mãe de família, trabalhadora e estudante. Conciliar estes diferentes papéis foi deveras exaustivo, mas muito prazeroso.

Neste processo de pesquisa posso afirmar que a ligação da família com a escola perpassa níveis burocráticos, embora seja institucionalizada, a educação que busca envolver ambas as partes, exige um olhar mais refinado perante a complexidade das relações, abrangendo aspectos afetivos, socioculturais e políticos.

Ao longo da investigação, descobri que o termo falta de interesse é inapropriado para atribuir aos familiares que não participam ativamente da vida escolar de seus filhos e filhas, pois, são questões muito além de vontade, ou falta de atitude. A escola deve ter um olhar mais atento, identificar as fragilidades que permeiam as famílias e sua sobrepujança frente às dificuldades.

Como vimos, diversos fatores dificultam esta participação, seja o trabalho com carga horária extensa, falta de orientação, sobrecarga de mães que chefiam a família, entre outros.

É nítida a falta de estreiteza das relações da escola e família, neste sentido, fica mais dificultosa a consideração dos desafios já citados, e consequentemente a pluralidade cultural de seus alunos e alunas, restringindo ações apenas ao espaço escolar. Logo, intervenções para contornar os percalços e valorizar a comunidade e seu multiculturalismo, ficam mais distantes do pressuposto ideal. Devemos considerar a variedade das configurações das famílias que formam a clientela escolar, haja vista, passaram por uma significativa transformação ao longo dos séculos. Afinal, o ser humano é único e singular, diverge em aspectos, mas está em constante construção, nada está por inteiro acabado, que não possa ser modificado e reinventado.

Considerando a diversidade encontrada nas famílias, algumas inquietações continuam a fervilhar, pois, não foi possível encontrar neste período de pesquisa, referências bibliográficas que abordassem questões direcionadas aos diferentes responsáveis pelas crianças, se boa parte são criadas pelas avós, famílias adotivas ou moram em abrigos, há de haver uma explicitação maior deste cenário familiar para uma compreensão mais profunda. Quais seriam os anseios desta parcela tão diversa?

Finalmente, alunos e alunas são sujeitos competentes para contribuir com estratégias de fortalecimento dos laços entre escola/família. Por que não são ouvidos? Desejo para próximas investigações buscas

sobre as contribuições dos próprios alunos, pois são os maiores afetados pelos acertos e desacertos da educação integral, e possuem propriedade para dissertar sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília - DF. Disponível em <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp> Acesso em 01 out. 2018.

CARVALHO, M. E. P. **Modos De Educação, Gênero E Relações Escola–Família.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, Modos de educação... p. 41-58, jan. /abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso em 23 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 51. Ed. Rio de Janeiro, RJ / São Paulo, SP. Paz & Terra, 2015. P. 143. 1. Autonomia (psicologia) 2. Educação 3. Ensino 4. Prática de Ensino 5. Formação Profissional I. Título II. Série.

Gracindo, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília : Universidade de Brasília,2007. 72 p. : il.
Gestão democrática da escola e Projeto Político-pedagógico, p. 57 – 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em jul. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI. Educação escolar: política, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. C. **Interação Família-Escola**: Papel da família no processo ensino-aprendizagem. 2008. 19 f. Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado – PDE – Área Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina. 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-6.pdf> Acesso em 05 Mai. 2017.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. P. 109 – 125. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>. Acesso em out. 2019.

PICANÇO, A. L. B. **A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA** – AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. 2012. 117 f. Relatório de Mestrado apresentado na Escola

Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> Acesso em 01 abr. 2017

RESENDE, T. F. **"Coragem Para A Luta"**: Desafios E Potencialidades Da Relação Escola-Famílias. Cadernos Cenpec. 2009. 06. 75-85. ISSN 2237-9983. Disponível em: < http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/24/23>. Acesso em 07 Out. 2017.

SILVA, D. C. VARANI, A. **A Relação Família-Escola**: Implicações No Desempenho Escolar Dos Alunos Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. 2010. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 91, n. 229, p. 511-527. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/627>. Acesso em: 13 Mai. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14a edição Papirus, 2002. Disponível em < http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_4/TEXTO.3-VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf> Acesso em Jul. 2018.

VEIGA, I. P. A. FONSECA, M. (Orgs.) As **Dimensões do Projeto Político – Pedagógico**. 3ª reimpressão. 9º Edição. Campinas, SP: Papirus, 2012. 256 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARKETING DIGITAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS, TRÁFEGO ORGÂNICO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA (TCA) NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II



DIGITAL MARKETING AND BASIC EDUCATION: FUNDAMENTALS, ORGANIC TRAFFIC, AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES IN COLLABORATIVE AUTHORSHIP WORK (CWW) IN THE 9TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL II

EDNALDO VASCONCELOS DA ROCHA
Titular de cargo efetivo na prefeitura de São Paulo, professor da rede privada no sistema Anglo de ensino. Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011, pós-graduado em Especialização em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) 2013, licenciado em Pedagogia pela Universidade Unopar Pitágoras Anhanguera 2025.

RESUMO

O marketing digital consolidou-se como um dos principais eixos estruturantes das dinâmicas econômicas, comunicacionais e sociais contemporâneas, influenciando profundamente as formas de consumo, produção de conteúdo e interação social. Nesse contexto, torna-se pertinente discutir sua inserção no campo educacional, especialmente no Ensino Fundamental II, como estratégia para o desenvolvimento de competências digitais, críticas e empreendedoras. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância do marketing digital na atualidade, com ênfase no tráfego orgânico como estratégia acessível e sustentável, e discutir suas possibilidades de integração no Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) no 9º ano. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores da área de cultura digital, educação e marketing,

como Kotler et al. (2017), Jenkins (2009), Moran (2015) e Santaella (2013). O estudo evidencia que o marketing digital, quando incorporado ao currículo escolar, pode favorecer o protagonismo estudantil, a autoria e a aprendizagem significativa, alinhando-se às diretrizes da BNCC no que tange à cultura digital e ao pensamento crítico. Além disso, o tráfego orgânico apresenta-se como alternativa viável para a iniciação dos estudantes no universo digital, permitindo experiências práticas de produção, circulação e análise de conteúdo. Conclui-se que a articulação entre marketing digital e práticas pedagógicas, especialmente por meio do TCA, constitui uma possibilidade potente para ressignificar o ensino e aproximá-lo das demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Marketing digital; Tráfego orgânico; Cultura digital; Ensino fundamental; TCA.

ABSTRACT

Digital marketing has established itself as one of the main structuring axes of contemporary economic, communicational, and social dynamics, profoundly influencing forms of consumption, content production, and social interaction. In this context, it becomes pertinent to discuss its insertion in the educational field, especially in Elementary School II, as a strategy for the development of digital, critical, and entrepreneurial skills. This article aims to analyze the relevance of digital marketing today, with an emphasis on organic traffic as an accessible and sustainable strategy, and to discuss its possibilities for integration into Collaborative Authorship Work (CAC) in the 9th grade. Methodologically, this is a qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, based on authors in the area of digital culture, education, and marketing, such as Kotler et al. (2017), Jenkins (2009), Moran (2015), and Santaella (2013). The study shows that digital marketing, when incorporated into the school curriculum, can promote student protagonism, authorship, and meaningful learning, aligning with the BNCC guidelines regarding digital culture and critical thinking. Furthermore, organic traffic presents itself as a viable alternative for introducing students to the digital world, allowing practical experiences in the production, circulation, and analysis of content. It is concluded that the articulation between digital marketing and pedagogical practices, especially through TCA, constitutes a powerful possibility to reframe teaching and bring it closer to contemporary demands.

Keywords: Digital marketing; Organic traffic; Digital culture; Elementary education; TCA.

INTRODUÇÃO

A consolidação da cultura digital nas últimas décadas tem provocado transformações profundas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e organização social. Nesse cenário, o marketing digital emerge não apenas como uma estratégia empresarial, mas como um fenômeno sociocultural que reorganiza práticas de consumo, interação e circulação de informações (Kotler et al., 2017). A expansão das tecnologias digitais e das plataformas online redefine a maneira como indivíduos e instituições se posicionam no mundo, exigindo novas competências relacionadas à leitura crítica, à produção de conteúdo e à gestão da informação.

Do ponto de vista educacional, tais transformações impõem desafios significativos à escola contemporânea. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a cultura digital como uma das competências gerais da educação básica, enfatizando a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética (Brasil, 2018). Nesse contexto, a inserção de temas como o marketing digital no currículo escolar não deve ser compreendida como mera atualização tecnológica, mas como uma estratégia pedagógica alinhada às demandas formativas do século XXI.

Autores como Jenkins (2009) apontam que vivemos em uma cultura da convergência, marcada pela participação ativa dos sujeitos na produção e circulação de conteúdo. Essa perspectiva desloca o papel do indivíduo de consumidor passivo para produtor ativo, o que dialoga diretamente com práticas educativas que valorizam a autoria e o protagonismo discente. Moran (2015) reforça que a educação precisa incorporar metodologias ativas e contextos reais de aprendizagem, aproximando o ensino das experiências concretas dos estudantes.

Nesse sentido, o marketing digital, especialmente por meio do tráfego orgânico, apresenta-se como uma possibilidade pedagógica relevante. Diferentemente das estratégias pagas, o tráfego orgânico baseia-se na produção de conteúdo relevante, na construção de audiência e na utilização estratégica de plataformas digitais, o que pode ser explorado no ambiente escolar como prática de aprendizagem significativa e interdisciplinar (Chaffey & Ellis-Chadwick, 2019).

A escolha por relacionar o marketing digital ao Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) no 9º ano do Ensino Fundamental II não é aleatória. O TCA, enquanto proposta pedagógica presente em redes como a do município de São Paulo, visa promover a investigação, a autoria e a produção de conhecimento pelos estudantes. Ao integrar o marketing digital a essa proposta, amplia-se o escopo do trabalho, incorporando dimensões contemporâneas da cultura digital e do empreendedorismo juvenil.

Dessa forma, este artigo parte da seguinte questão norteadora: como o marketing digital, com ênfase no tráfego orgânico, pode ser incorporado ao TCA como estratégia pedagógica no 9º ano do Ensino Fundamental II? Como objetivo geral, busca-se analisar a relevância do marketing digital na atualidade e discutir suas possibilidades de integração no contexto educacional. Especificamente, pretende-se: (1) contextualizar o marketing digital no cenário contemporâneo; (2) compreender o funcionamento do tráfego orgânico; e (3) analisar suas potencialidades pedagógicas no TCA.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aproximar a escola das práticas sociais contemporâneas, superando modelos tradicionais de ensino que desconsideram a cultura digital dos estudantes. Ao incorporar o marketing digital como objeto de estudo e prática pedagógica, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar de forma significativa na sociedade digital.

MARKETING DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS, TRANSFORMAÇÕES E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

A compreensão do marketing digital exige, inicialmente, o reconhecimento de que ele não se limita a um conjunto de ferramentas ou técnicas voltadas à promoção de produtos, mas constitui um fenômeno inserido em um contexto mais amplo de transformações estruturais da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o marketing digital deve ser analisado à luz da cultura digital, das dinâmicas de consumo e das novas formas de sociabilidade mediadas por tecnologias.

Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017) destacam que o marketing evoluiu de um modelo centrado no produto (Marketing 1.0) para um modelo centrado no consumidor (Marketing 2.0) e, posteriormente, para uma abordagem voltada aos valores e à experiência humana (Marketing 3.0 e 4.0). Nesse último estágio, o digital não é apenas um canal, mas o próprio ambiente onde as relações de consumo se estruturam. Isso significa que as estratégias de marketing passam a depender diretamente da capacidade de compreender comportamentos digitais, algoritmos e fluxos de informação.

Essa transformação está profundamente relacionada ao que Castells (2010) denomina de sociedade em rede, caracterizada pela centralidade da informação e pela interconexão global mediada por tecnologias digitais. Nesse cenário, o poder não está apenas na produção de bens, mas na capacidade de produzir e distribuir informação de forma estratégica. O marketing digital, portanto, insere-se como uma prática que articula comunicação, tecnologia e economia.

Além disso, Santaella (2013) argumenta que a cultura digital promove uma nova ecologia cognitiva, na qual os sujeitos desenvolvem formas distintas de atenção, leitura e interação. A fragmentação da atenção, o consumo rápido de conteúdos e a valorização de formatos visuais e interativos são elementos que impactam diretamente as estratégias de marketing. Plataformas como redes sociais, mecanismos de busca e aplicativos tornam-se espaços privilegiados de disputa simbólica e econômica.

Nesse contexto, Jenkins (2009) introduz o conceito de cultura da convergência, no qual os consumidores deixam de ser apenas receptores e passam a atuar como participantes ativos na circulação de conteúdo. Esse fenômeno é central para o marketing digital, pois desloca o foco das empresas para a construção de comunidades, engajamento e participação. O sucesso de uma estratégia não depende apenas da mensagem emitida, mas da capacidade de mobilizar interações e gerar significado para os usuários.

Do ponto de vista econômico, o marketing digital também redefine as barreiras de entrada no mercado. Enquanto modelos tradicionais exigiam altos investimentos em mídia e infraestrutura, o ambiente digital permite que indivíduos e pequenos empreendedores alcancem visibilidade com recursos limitados, desde que dominem estratégias adequadas de produção e distribuição de conteúdo (Chaffey & Ellis-Chadwick, 2019). Essa democratização relativa, no entanto, não elimina desigualdades, pois o acesso a conhecimento técnico e a compreensão dos algoritmos ainda constitui um diferencial significativo.

Outro aspecto relevante refere-se à centralidade dos dados. O marketing digital opera com base na coleta, análise e utilização de dados dos usuários, permitindo segmentações precisas e personalização de conteúdo. De acordo com Turchi (2018), essa lógica orientada por dados transforma

o marketing em uma prática cada vez mais analítica, aproximando-o de áreas como estatística e ciência da informação. Contudo, essa mesma característica levanta questões éticas relacionadas à privacidade, ao uso de dados e à manipulação de comportamentos.

Ao considerar essas dimensões, torna-se evidente que o marketing digital não pode ser compreendido de forma simplificada ou instrumental. Ele representa uma interface complexa entre tecnologia, cultura e economia, exigindo uma abordagem crítica, especialmente no campo educacional. Ignorar essa complexidade implica reduzir o tema a práticas operacionais, esvaziando seu potencial formativo.

Nesse sentido, a inserção do marketing digital na educação básica deve estar articulada à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender não apenas como utilizar ferramentas digitais, mas também como interpretar os mecanismos que estruturam a circulação de informações e influenciam comportamentos. A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do pensamento crítico e da cultura digital como competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

Moran (2015) argumenta que a educação precisa dialogar com as transformações da sociedade contemporânea, incorporando práticas que façam sentido para os estudantes e que estejam conectadas com sua realidade. O marketing digital, nesse contexto, apresenta-se como um campo fértil para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvam pesquisa, produção de conteúdo, análise de dados e reflexão crítica.

No entanto, há um risco recorrente: a incorporação acrítica de temas contemporâneos na escola, sem aprofundamento teórico ou intencionalidade pedagógica. Trabalhar marketing digital apenas como “técnica para vender” é um erro conceitual grave, pois reduz o fenômeno a uma dimensão utilitarista e desconsidera suas implicações sociais, culturais e éticas. Para que sua inserção seja significativa, é necessário que ele seja tratado como objeto de conhecimento, e não apenas como ferramenta.

Dessa forma, compreender o marketing digital na contemporaneidade implica reconhecer sua complexidade e suas múltiplas dimensões. Trata-se de um campo que articula produção simbólica, estratégias econômicas e práticas culturais, e que, portanto, pode contribuir significativamente para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para atuar na sociedade digital.

TRÁFEGO DIGITAL: CONCEITOS, TIPOLOGIAS E FUNCIONAMENTO COM ÊNFASE NO TRÁFEGO ORGÂNICO

A noção de tráfego digital constitui um dos pilares estruturantes do marketing digital contemporâneo, sendo compreendida como o fluxo de usuários que acessam determinado ambiente online, como sites, blogs, plataformas ou redes sociais. Mais do que uma métrica quantitativa, o tráfego representa a materialização da visibilidade digital e da capacidade de atrair atenção em um ambiente marcado pela hipercompetição informacional (Chaffey & Ellis-Chadwick, 2019).

Segundo Ryan (2016), o tráfego pode ser classificado em diferentes categorias, sendo as principais: tráfego pago, tráfego orgânico, tráfego direto, tráfego de referência e tráfego social. Cada uma

dessas modalidades está associada a estratégias específicas de aquisição de usuários e a diferentes níveis de investimento financeiro, técnico e temporal.

O tráfego pago refere-se à aquisição de visitantes por meio de anúncios patrocinados em plataformas como motores de busca e redes sociais. Trata-se de uma estratégia que permite resultados imediatos, uma vez que a visibilidade é impulsionada por investimento financeiro direto. No entanto, sua principal limitação reside na dependência contínua de recursos financeiros, o que pode torná-lo insustentável em longo prazo, especialmente para pequenos produtores de conteúdo ou iniciantes (Turchi, 2018).

Em contraste, o tráfego orgânico diz respeito ao conjunto de visitantes que chegam a um conteúdo de forma não paga, geralmente por meio de mecanismos de busca, redes sociais ou compartilhamentos espontâneos. Essa modalidade está diretamente relacionada à qualidade, relevância e consistência do conteúdo produzido, bem como à sua capacidade de atender às demandas e interesses do público (Fishkin & Høgenhaven, 2013).

A centralidade do tráfego orgânico no marketing digital contemporâneo pode ser compreendida a partir da lógica dos algoritmos. Plataformas digitais como mecanismos de busca e redes sociais operam por meio de sistemas algorítmicos que selecionam, organizam e distribuem conteúdos com base em critérios como relevância, engajamento, tempo de permanência e interações dos usuários. Conforme Pariser (2012), esses algoritmos não são neutros, mas refletem interesses econômicos e padrões de comportamento que influenciam diretamente o que é visto e o que permanece invisível no ambiente digital.

Nesse sentido, compreender o funcionamento do tráfego orgânico implica analisar os mecanismos de indexação e ranqueamento dos conteúdos. No caso dos motores de busca, destaca-se o Search Engine Optimization (SEO), que consiste em um conjunto de práticas voltadas à otimização de conteúdo para melhorar sua posição nos resultados de busca. De acordo com Enge et al. (2015), o SEO envolve fatores técnicos (estrutura do site, velocidade de carregamento), semânticos (uso de palavras-chave) e contextuais (qualidade e autoridade do conteúdo).

Já nas redes sociais, o tráfego orgânico está fortemente associado ao engajamento. Curtidas, comentários, compartilhamentos e tempo de visualização são indicadores utilizados pelos algoritmos para determinar a relevância de um conteúdo. Assim, conteúdos que geram maior interação tendem a ser mais distribuídos, ampliando seu alcance de forma exponencial (Kemp, 2023).

Entretanto, é fundamental problematizar a ideia de que o tráfego orgânico é totalmente “gratuito”. Embora não exija investimento financeiro direto, ele demanda investimento em tempo, conhecimento e estratégia. A produção de conteúdo relevante, a compreensão dos algoritmos e a consistência nas publicações são elementos essenciais para o sucesso nesse modelo. Ignorar essa dimensão leva a uma compreensão ingênua do funcionamento do ambiente digital.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de autoridade digital. Segundo Pulizzi (2014), a produção contínua de conteúdo de valor contribui para o desenvolvimento de credibilidade e reconhecimento em determinado nicho, o que aumenta a probabilidade de atração e retenção de público.

Essa lógica desloca o foco da venda direta para a construção de relacionamento, elemento central nas estratégias de marketing digital contemporâneo.

Do ponto de vista educacional, o tráfego orgânico apresenta potencial significativo como objeto de aprendizagem. Ao trabalhar com essa temática, é possível desenvolver competências relacionadas à leitura crítica de informações, produção de conteúdo, análise de dados e compreensão de sistemas digitais. Além disso, permite discutir questões éticas, como manipulação de algoritmos, disseminação de desinformação e uso de dados pessoais.

No entanto, assim como no caso do marketing digital em geral, há riscos na abordagem superficial do tema. Reduzir o tráfego orgânico a “dicas” ou “receitas prontas” desconsidera sua complexidade e limita seu potencial formativo. É necessário que os estudantes compreendam não apenas o “como fazer”, mas o “por que funciona”, desenvolvendo uma postura investigativa e crítica.

A articulação entre teoria e prática torna-se, portanto, fundamental. Trabalhar com tráfego orgânico no contexto escolar não significa formar “influenciadores”, mas proporcionar experiências de aprendizagem que envolvam pesquisa, planejamento, produção e análise de resultados. Essa abordagem dialoga diretamente com metodologias ativas e com propostas como o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), que valorizam o protagonismo discente.

Dessa forma, o tráfego orgânico deve ser compreendido como um fenômeno complexo, que articula tecnologia, linguagem e estratégia. Sua inserção no campo educacional, quando realizada de forma crítica e estruturada, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar de maneira significativa no ambiente digital.

INICIAÇÃO ÀS VENDAS NA INTERNET POR MEIO DO TRÁFEGO ORGÂNICO: FUNDAMENTOS, ESTRATÉGIAS E LIMITES

A discussão sobre como iniciar processos de venda na internet a partir do tráfego orgânico exige um cuidado conceitual fundamental: vender no ambiente digital não se reduz à disponibilização de produtos ou serviços, mas envolve a construção de um ecossistema comunicacional baseado em visibilidade, confiança e relacionamento com o público. Nesse sentido, o processo de venda deve ser compreendido como resultado de uma cadeia articulada de ações, e não como um evento isolado (Kotler et al., 2017).

De acordo com Chaffey e Ellis-Chadwick (2019), a jornada do consumidor no ambiente digital é composta por diferentes etapas, que incluem o reconhecimento de necessidades, a busca por informações, a avaliação de alternativas e a decisão de compra. No contexto do tráfego orgânico, essas etapas são mediadas por conteúdos que atuam como pontos de contato entre o produtor e o público. Assim, a produção de conteúdo assume papel central, não apenas como estratégia de atração, mas como mecanismo de construção de valor.

Nesse cenário, a lógica do marketing de conteúdo, conforme proposta por Pulizzi (2014), torna-se essencial. Em vez de promover diretamente produtos ou serviços, o produtor de conteúdo oferece informações relevantes, educativas ou entretenimento, com o objetivo de atrair e engajar um público

específico. Essa abordagem desloca o foco da venda imediata para a construção de relacionamento, o que, a médio e longo prazo, aumenta a probabilidade de conversão.

A construção de autoridade digital constitui outro elemento central nesse processo. Autoridade, nesse contexto, refere-se ao reconhecimento de um indivíduo ou marca como referência em determinado tema. Segundo Fishkin e Høgenhaven (2013), a autoridade é construída por meio da consistência na produção de conteúdo, da qualidade das informações e da interação com o público. Trata-se de um processo cumulativo, que exige tempo e estratégia, e que não pode ser reduzido a fórmulas rápidas.

Do ponto de vista técnico, a iniciação no tráfego orgânico envolve a escolha de plataformas e formatos adequados. Blogs, redes sociais, canais de vídeo e plataformas de áudio configuram diferentes possibilidades de atuação, cada uma com suas especificidades algorítmicas e linguísticas. A escolha dessas plataformas deve considerar o público-alvo, os objetivos da comunicação e os recursos disponíveis, evitando a dispersão em múltiplos canais sem planejamento estratégico (Ryan, 2016).

Outro aspecto relevante refere-se à definição de nicho. No ambiente digital, a segmentação é um fator determinante para a eficácia das estratégias orgânicas. Trabalhar com um público amplo e indefinido tende a reduzir o alcance e o engajamento, enquanto a definição de um nicho permite a produção de conteúdos mais direcionados e relevantes (Turchi, 2018). No entanto, é importante evitar uma compreensão reducionista do nicho como mera estratégia de mercado, desconsiderando suas implicações culturais e sociais.

A produção de conteúdo, por sua vez, exige domínio de diferentes linguagens e competências. A escrita, a comunicação visual, a edição de vídeo e a análise de dados tornam-se habilidades essenciais no contexto do marketing digital. Santaella (2013) destaca que a cultura digital exige letramentos múltiplos, que vão além da alfabetização tradicional, incluindo a capacidade de interpretar e produzir conteúdo em diferentes formatos e plataformas.

Entretanto, é necessário problematizar a ideia amplamente difundida de que “qualquer pessoa pode vender na internet” de forma rápida e sem investimento. Embora o tráfego orgânico reduza a necessidade de investimento financeiro direto, ele exige investimento significativo em tempo, aprendizado e consistência. A ausência desses elementos compromete a construção de audiência e, consequentemente, a viabilidade do processo de venda.

Além disso, o ambiente digital é altamente competitivo e regulado por algoritmos que priorizam determinados conteúdos em detrimento de outros. Como aponta Pariser (2012), esses sistemas podem reforçar bolhas informacionais e limitar a diversidade de conteúdos acessados pelos usuários. Isso implica que a visibilidade não depende apenas da qualidade do conteúdo, mas também de fatores estruturais que fogem ao controle do produtor.

Outro limite importante refere-se às questões éticas. Estratégias de marketing digital podem, em alguns casos, explorar vieses cognitivos, manipular emoções ou disseminar informações enganosas com o objetivo de aumentar conversões. Nesse sentido, a formação crítica torna-se indispensável para que os sujeitos não apenas utilizem essas estratégias, mas também compreendam seus impactos e implicações sociais.

Ao transpor essa discussão para o campo educacional, é fundamental evitar a instrumentalização do marketing digital como mera ferramenta de geração de renda. Embora o empreendedorismo possa ser um elemento relevante, a escola não deve reduzir sua função à formação de vendedores. O foco deve estar no desenvolvimento de competências críticas, criativas e reflexivas, alinhadas às diretrizes da educação básica (Brasil, 2018).

Nesse sentido, trabalhar com a ideia de “venda” no contexto escolar pode ser ressignificado como um processo de comunicação, argumentação e produção de valor simbólico. Os estudantes podem ser incentivados a desenvolver projetos que envolvam a criação de conteúdos, a identificação de problemas e a proposição de soluções, utilizando estratégias de tráfego orgânico como meio de circulação dessas produções.

A articulação entre teoria e prática, novamente, é central. Não se trata de ensinar técnicas isoladas, mas de promover experiências de aprendizagem que integrem pesquisa, planejamento, execução e análise. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam o processo de forma sistêmica, desenvolvendo uma visão mais ampla e crítica do marketing digital.

Dessa forma, iniciar vendas na internet por meio do tráfego orgânico deve ser compreendido como um processo complexo, que envolve dimensões técnicas, comunicacionais e éticas. Sua inserção no contexto educacional, quando realizada de forma crítica e estruturada, pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para atuar na sociedade digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o marketing digital, longe de se restringir a um conjunto de estratégias comerciais, configura-se como um fenômeno complexo que articula dimensões tecnológicas, culturais, econômicas e comunicacionais. Sua centralidade na sociedade contemporânea impõe à educação o desafio de incorporar criticamente seus fundamentos, evitando tanto a rejeição acrítica quanto a adesão superficial.

A discussão sobre o tráfego digital, com ênfase no tráfego orgânico, permitiu compreender que a visibilidade no ambiente digital não é um processo espontâneo, mas resultado de estratégias estruturadas, mediadas por algoritmos e sustentadas pela produção contínua de conteúdo relevante. Nesse sentido, a ideia de que o sucesso no ambiente digital pode ser alcançado de forma rápida e descompromissada revela-se inconsistente, uma vez que exige investimento em conhecimento, tempo e capacidade analítica.

No que se refere à iniciação às vendas na internet, observou-se que esse processo não deve ser compreendido como uma ação pontual, mas como parte de uma lógica mais ampla de construção de valor, relacionamento e confiança. A centralidade do marketing de conteúdo e da autoridade digital reforça a necessidade de uma abordagem que privilegie a qualidade das interações e a relevância das produções, em detrimento de práticas imediatistas e instrumentalizadas.

Ao transpor essas discussões para o campo educacional, especialmente no contexto do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) no 9º ano do Ensino Fundamental II, evidencia-se o potencial do marketing

digital como objeto de conhecimento e prática pedagógica. Sua integração ao currículo pode favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico, à autoria e à comunicação, alinhando-se às diretrizes formativas contemporâneas.

Entretanto, é necessário reconhecer os riscos inerentes a essa incorporação. A abordagem superficial, centrada em técnicas descontextualizadas ou em promessas de retorno financeiro imediato, compromete o potencial formativo do tema e reforça visões reducionistas da educação. A escola não deve assumir a função de formar operadores de ferramentas digitais, mas de formar sujeitos capazes de compreender, analisar e intervir criticamente no mundo em que vivem.

Dessa forma, a inserção do marketing digital no contexto escolar deve ser orientada por uma perspectiva pedagógica consistente, que articule teoria e prática, valorize a investigação e promova a construção coletiva do conhecimento. Ao fazê-lo, a escola amplia suas possibilidades de atuação, aproximando-se das demandas contemporâneas sem abdicar de seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

Por fim, conclui-se que o marketing digital, quando abordado de maneira crítica e estruturada, pode contribuir significativamente para a ressignificação das práticas educativas, constituindo-se como um campo fértil para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para o fortalecimento do protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 18 mar. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHAFFEY, Dave; ELLIS-CHADWICK, Fiona. **Digital Marketing: Strategy, Implementation and Practice**. 7. ed. Harlow: Pearson, 2019.

ENGE, Eric et al. **The Art of SEO: Mastering Search Engine Optimization**. 3. ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2015.

FISHKIN, Rand; HØGENHAVEN, Thomas. **Inbound Marketing and SEO: Insights from the Moz Blog**. Hoboken: Wiley, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KEMP, Simon. **Digital 2023: Global Overview Report**. DataReportal, 2023. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report. Acesso em: 18 mar. 2026.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 4.0: Do tradicional ao digital**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PULIZZI, Joe. **Epic Content Marketing**. New York: McGraw-Hill, 2014.

RYAN, Damian. **Understanding Digital Marketing: Marketing Strategies for Engaging the Digital Generation**. 4. ed. London: Kogan Page, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

TURCHI, Sandra R. **Estratégias de marketing digital e e-commerce**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.



INFÂNCIAS E NATUREZA: APRENDER COM O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CHILDHOODS AND NATURE: LEARNING FROM THE ENVIRONMENT IN BASIC EDUCATION

ELIANA NUNES SANTOS
Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho em (2012); Pós-graduada em Psicomotricidade pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2024). Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Rio Sono (2015). Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A relação entre infâncias e natureza constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento integral na educação básica. Aprender com o ambiente significa reconhecer que a natureza não é apenas cenário, mas um agente pedagógico que favorece experiências sensoriais, motoras, cognitivas e socioemocionais. Espaços externos ampliam a autonomia, estimulam a curiosidade e convidam a exploração ativa, permitindo que as crianças construam conhecimentos por meio da vivência direta. A interação com elementos naturais promove investigação científica, consciência ambiental e desenvolvimento de competências socioemocionais, como colaboração e cuidado coletivo. Na prática escolar, integrar a natureza ao currículo implica planejar atividades ao ar livre, valorizar a diversidade de ambientes, incentivar o brincar natural e fortalecer o vínculo das crianças com o território. A aprendizagem baseada na natureza contribui para formar sujeitos mais sensíveis, críticos e responsáveis, favorecendo uma educação mais humana, significativa e conectada com o mundo real.

Palavras-chave: Infância; Brincar; Escola; Estudantes; Educação Básica.

ABSTRACT

The relationship between childhood and nature constitutes a fundamental axis for comprehensive development in basic education. Learning with the environment means recognizing that nature is not

merely a backdrop, but a pedagogical agent that fosters sensory, motor, cognitive, and socio-emotional experiences. Outdoor spaces expand autonomy, stimulate curiosity, and invite active exploration, allowing children to build knowledge through direct experiences. Interaction with natural elements promotes scientific inquiry, environmental awareness, and the development of socio-emotional competencies such as collaboration and collective care. In school practice, integrating nature into the curriculum involves planning outdoor activities, valuing diverse environments, encouraging natural play, and strengthening children's connection to their territory. Learning based on nature contributes to the formation of more sensitive, critical, and responsible individuals, promoting a more humane, meaningful, and reality-connected education.
Keywords: Childhood; Play; School; Students; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A relação entre infâncias e natureza tem ganhado relevância no debate educacional contemporâneo, especialmente diante do crescente reconhecimento de que o ambiente natural exerce papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças.

Essa perspectiva considera que a natureza não é apenas um espaço físico, mas um cenário vivo que desperta curiosidade, promove descobertas e estimula vínculos afetivos com o mundo ao redor. Ao aproximar as crianças dos elementos naturais, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem significativa, sensorial e investigativa.

Na educação básica, integrar a natureza ao cotidiano escolar representa uma mudança de paradigma, que desloca a centralidade da sala de aula tradicional para práticas mais abertas, exploratórias e contextualizadas. O ambiente natural se torna um laboratório vivo, onde as crianças observam ciclos, fenômenos, texturas, sons e movimentos, construindo conhecimentos de maneira ativa e experiencial. Essa abordagem potencializa aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas exclusivamente por meio de atividades abstratas ou roteiros fechados.

Além disso, as vivências ao ar livre favorecem o desenvolvimento socioemocional, estimulando autonomia, cooperação, autorregulação e empatia. Em contato com a natureza, as crianças aprendem a cuidar do espaço comum, a respeitar o tempo dos processos naturais e a lidar com desafios reais, como terrenos irregulares, pequenas frustrações e a necessidade de compartilhar recursos. Tais experiências fortalecem habilidades essenciais para a vida em comunidade.

A natureza também contribui para a saúde física e mental das crianças, reduzindo níveis de estresse, ampliando a concentração e incentivando práticas corporais mais livres e diversificadas.

Em um contexto marcado pela urbanização e pelo uso intensivo de tecnologias, os ambientes naturais atuam como contraponto essencial, restaurando o equilíbrio emocional e favorecendo estilos de vida mais saudáveis. A escola torna-se um espaço estratégico para garantir esse direito ao contato com o ambiente natural.

Diante disso, incorporar a natureza ao currículo da educação básica envolve planejamento, intencionalidade pedagógica e a compreensão de que o ambiente educa. As práticas que valorizam o território, os espaços externos e as interações com o meio ambiente contribuem para uma educação mais humana, sensível e conectada à realidade das crianças. Assim, aprender com a natureza torna-se não apenas um recurso, mas um princípio orientador para a formação integral na infância.

A CRIANÇA COMO SUJEITO ECOLÓGICO

A concepção de criança como sujeito ecológico parte do entendimento de que ela estabelece relações ativas com o ambiente desde a primeira infância. Para Sobel (1996), crianças constroem vínculos afetivos com a natureza antes de desenvolverem compreensão ambiental mais complexa, o que reforça a necessidade de experiências diretas ao ar livre. Essa perspectiva orienta o planejamento escolar a considerar o ambiente natural como parte essencial do desenvolvimento.

A criança aprende sobre o mundo ao explorar texturas, sons, cheiros e movimentos presentes na natureza. Freire (2011) afirma que a desconexão entre infância e ambiente natural prejudica o desenvolvimento sensorial e emocional, indicando a importância de ambientes ricos em estímulos naturais. A escola deve, portanto, favorecer oportunidades de exploração livre e segura, promovendo autonomia investigativa.

Ao vivenciar o território onde vive, a criança cria vínculos afetivos e simbólicos. Segundo Louv (2005), a experiência ao ar livre fortalece o senso de pertencimento e estimula uma relação saudável com o ambiente. Isso se reflete em atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental.

As instituições educativas precisam reconhecer que a natureza não é apenas cenário, mas parte constitutiva da formação humana. Malaguzzi (1993), ao propor a ideia do ambiente como terceiro educador, legitima a importância do espaço para o desenvolvimento integral. A natureza, nesse sentido, amplia possibilidades de aprendizagem.

Assim, compreender a criança como sujeito ecológico implica assumir um compromisso pedagógico com ambientes que promovam sensibilidade, curiosidade e consciência socioambiental. É um caminho para formar cidadãos mais críticos, éticos e comprometidos com o planeta.

A NATUREZA COMO AMBIENTE EDUCATIVO

A natureza como ambiente educativo oferece experiências ricas e diversificadas que extrapolam os limites da sala de aula tradicional. Malaguzzi (1993) destaca que o espaço educa, e ambientes naturais intensificam essa dimensão ao propor desafios reais. A escola, ao incorporar áreas externas, amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem.

Terrenos variados, fenômenos naturais e objetos não estruturados possibilitam exploração científica espontânea. Gill (2007) afirma que ambientes naturais potencializam desenvolvimento cognitivo e

emocional devido à imprevisibilidade e riqueza sensorial que oferecem. A criança aprende investigando e formulando hipóteses.

A natureza também promove experiências estéticas profundas. De acordo com Dewey (1934), a interação sensível com ambientes vivos promove criatividade, contemplação e reflexão. Elementos como cores, movimentos de folhas e sons naturais enriquecem o repertório sensorial da criança.

A aprendizagem baseada na natureza contribui ainda para práticas sustentáveis e relacionais. Freire (2011) destaca que experiências ambientais despertam empatia, solidariedade e senso de responsabilidade. A escola se torna facilitadora de atitudes éticas e ecológicas.

Portanto, a natureza como ambiente educativo é fundamental para ampliar horizontes, conectar teoria e prática e promover aprendizagens significativas.

Integrá-la ao currículo é garantir formação mais humana, crítica e sensível.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS NATURAIS

O professor é mediador das interações da criança com a natureza, atuando como observador, organizador do ambiente e provocador de curiosidades. Para Freire (1996), ensinar exige disponibilidade, diálogo e abertura ao novo elementos essenciais no trabalho educativo em ambientes ao ar livre. O docente precisa garantir intencionalidade sem restringir a autonomia da criança.

A mediação envolve observar como a criança interage com o espaço, identificar interesses emergentes e propor desafios adequados. Vygotsky (1934) defende que a aprendizagem ocorre na interação, e o ambiente natural favorece trocas ricas e variadas. O professor precisa estar atento às potencialidades dessas interações.

Outro aspecto importante é a capacidade de relacionar as vivências naturais aos conteúdos curriculares. Dewey (1938) defende que experiências concretas são base para aprendizagens mais complexas. O docente transforma a exploração espontânea em investigação científica, artística ou linguística.

A escuta sensível é fundamental na mediação. Malaguzzi (1993) destaca que a pedagogia se constrói ao ouvir as múltiplas linguagens da infância. Em ambientes naturais, essa escuta se amplia, pois a criança encontra novas formas de expressão.

O professor precisa refletir continuamente sobre suas práticas. Schön (1983) argumenta que o profissional reflexivo aprimora seu fazer a partir da análise da ação. Com isso, a mediação torna-se mais consciente, potente e significativa.

TERRITÓRIO, COMUNIDADE E PERTENCIMENTO

O território onde a criança vive desempenha papel central na construção da identidade. Anna Tardos (2002) afirma que os espaços frequentados pelas crianças moldam suas experiências e sentimentos de pertencimento. A escola, ao valorizar o território, amplia vínculos emocionais e cognitivos.

Explorações externas ajudam a criança a conhecer ambientes, pessoas e elementos naturais do entorno. Freire (1996) defende que a educação deve partir do contexto real do educando, e isso inclui seu território. Assim, aprender fora da escola torna-se oportunidade para compreender o mundo.

O pertencimento fortalece vínculos afetivos e responsabilidade ambiental. Louv (2005) afirma que crianças que vivenciam ambientes naturais desenvolvem maior empatia e cuidado. A escola atua como ponte entre criança, território e comunidade.

Projetos pedagógicos que envolvem visitação, mapeamento do bairro, hortas comunitárias e contato com o verde ampliam consciência social. Dewey (1938) destaca que aprender exige interação com a vida e com a comunidade. A natureza do entorno é parte dessa vida.

Assim, território e comunidade são dimensões essenciais da educação ambiental na infância. Fortalecem identidade, ampliam repertórios e inspiram responsabilidade coletiva.

BRINCAR NA NATUREZA: POTÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL O brincar na natureza é uma das experiências mais completas para o desenvolvimento infantil. Gray (2013) defende que o brincar livre é essencial para autonomia e criatividade, especialmente em ambientes naturais, onde há desafios reais e variados. A natureza oferece materiais não estruturados que ampliam possibilidades de invenção.

Vivências motoras ao ar livre fortalecem equilíbrio, força e coordenação. Dolto (1985) reforça que o corpo é a primeira linguagem da criança, e explorar ambientes naturais desenvolve essa linguagem com mais potência. Subir, correr, rolar e construir fazem parte desse processo.

A natureza também favorece criatividade e imaginação. Malaguzzi (1993) afirma que a criança possui “cem linguagens”, e ambientes naturais multiplicam essas formas de expressão. Brinquedos não estruturados transformam-se em infinitas possibilidades.

O brincar coletivo na natureza estimula habilidades socioemocionais, como cooperação e resolução de conflitos. Sobel (1996) aponta que desafios ambientais reais favorecem autoestima e coragem. As crianças aprendem juntas, negociando regras e estratégias.

Garantir o brincar na natureza é garantir o direito à infância plena. É reconhecer que brincar é aprender, e que ambientes naturais intensificam essa aprendizagem de forma integral.

SUSTENTABILIDADE, ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental deve promover consciência crítica e atitudes éticas. Para Boff (1999), cuidado é fundamento ético indispensável à sobrevivência humana, e deve ser cultivado desde a infância. A vivência direta com a natureza favorece essa postura.

Experiências ambientais permitem que a criança compreenda interdependência entre seres vivos. Capra (1996) defende que a vida funciona em redes e que entender essas relações é fundamental para sustentabilidade.

A escola contribui ao aproximar criança e natureza.

Projetos ecológicos, como hortas, reciclagem e observação de fauna e flora, fortalecem autonomia e responsabilidade. Freire (2011) evidencia que crianças aprendem ética ao “sentir a natureza” com o corpo, não apenas por meio de discursos.

A educação ambiental crítica precisa considerar problemas reais do território. Guimarães (2004) afirma que sustentabilidade exige diálogo entre ambiente, sociedade e cultura. Assim, estudos sobre água, lixo, transporte e áreas verdes tornam-se essenciais.

Trabalhar sustentabilidade na educação básica é formar sujeitos sensíveis, solidários e comprometidos com o planeta. É transformar conhecimento em prática cotidiana de cuidado.

LINGUAGENS DA INFÂNCIA NA RELAÇÃO COM A NATUREZA

As linguagens da infância se expressam de forma ampliada quando as crianças interagem com ambientes naturais. Malaguzzi (1993) já afirmava que a criança possui “cem linguagens”, e a natureza potencializa cada uma delas ao oferecer materiais, texturas, sons e movimentos variados. As expressões corporais, verbais, gráficas e simbólicas tornam-se mais ricas diante dos estímulos naturais.

Em contextos ao ar livre, a criança narra histórias, cria hipóteses e reinventa significados. Vygotsky (1934) destaca que a linguagem emerge da interação com o meio e com o outro, o que torna ambientes naturais especialmente férteis para a comunicação. O ambiente vivo provoca questionamentos e amplia discursos. As linguagens expressivas também se fortalecem quando a criança manipula elementos como água, terra, areia, galhos e folhas. Dewey (1938) afirma que a experiência direta é base da construção de sentidos e significados, e os materiais naturais oferecem experiências sensoriais únicas que não podem ser totalmente reproduzidas em sala de aula.

A natureza convida à produção artística espontânea. Secondo Vecchi (1998), a estética é uma forma de pensamento que se manifesta no encontro entre criança e ambiente. Em ambientes naturais, a estética se expande, pois é alimentada pela diversidade de formas e fenômenos.

Assim, a relação entre infâncias e natureza amplia repertórios simbólicos e comunicativos, fortalecendo processos criativos, expressivos e investigativos. As linguagens da infância florescem quando o ambiente é vivo, variado e cheio de possibilidades.

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A alfabetização ecológica refere-se à capacidade de compreender os princípios básicos que organizam os sistemas naturais. Capra (1996) defende que educar para sustentabilidade requer ensinar as crianças a “pensar em rede”, percebendo interdependências entre seres vivos, água, solo, energia e ciclos naturais. Essa consciência começa na infância, por meio de experiências concretas com o ambiente.

As práticas pedagógicas que promovem alfabetização ecológica incluem observação de plantas, hortas escolares, acompanhamento de ciclos de vida e cuidado com pequenos ambientes verdes. Sobel (1996)

argumenta que a educação ambiental efetiva começa com o encantamento, antes do discurso moralizante. Assim, vivências sensíveis são fundamentais.

As atividades de investigação propostas no ambiente natural fortalecem o pensamento científico. Dewey (1938) destaca que o método investigativo deriva da experiência direta e da curiosidade genuína. A observação de fenômenos como germinação, decomposição ou variação climática oferece oportunidade para formular hipóteses reais.

A alfabetização ecológica também é ética. Boff (1999) afirma que o cuidado é fundamento da sustentabilidade e precisa ser cultivado como atitude. Quando a criança cuida de uma planta, observa um inseto ou compreende a importância da água, desenvolve valores essenciais de responsabilidade ambiental. Portanto, alfabetizar ecologicamente significa formar leitores do ambiente. É permitir que as crianças compreendam a lógica da vida e se tornem capazes de cuidar, preservar e transformar o mundo de maneira consciente.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INTEGRAÇÃO DA NATUREZA AO CURRÍCULO

A integração da natureza ao currículo escolar depende também de políticas públicas e diretrizes pedagógicas. A BNCC (2017) orienta que a educação infantil e os anos iniciais valorizem experiências investigativas, corporais e sensoriais, o que abre espaço para práticas em ambientes naturais.

Embora não cite explicitamente “educação na natureza”, sua base conceitual favorece aproximações.

Pesquisas sobre infância e políticas educacionais mostram que contato com a natureza fortalece aprendizagens integrais. Heike Freire (2011) argumenta que políticas educacionais devem reconhecer o valor dos ambientes externos como espaços privilegiados para criatividade e autonomia, combatendo o que chama de “infância aprisionada”.

As iniciativas internacionais, como as escolas florestais e a pedagogia outdoor, influenciam práticas contemporâneas. Knight (2013) destaca que a educação ao ar livre melhora engajamento, atenção e bem-estar, sugerindo que políticas devem favorecer o uso didático dos ambientes naturais.

A integração da natureza ao currículo implica organização do tempo, reconfiguração dos espaços e formação docente. Para Carvalho (2004), a educação ambiental exige práticas contínuas, não projetos isolados. Assim, ambientes naturais devem fazer parte da rotina, não apenas de eventos pontuais. Políticas educativas que valorizam a natureza promovem uma educação mais humana, contextualizada e sustentável. Inserir a natureza no currículo é investir em uma escola que prepara crianças para compreender e cuidar do mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a integração entre infâncias e natureza é um dos caminhos mais potentes para qualificar a experiência educativa na educação básica. A natureza se apresenta como um espaço vivo que desperta curiosidade, promove investigação e oferece desafios reais, essenciais para o desenvolvimento integral.

A aproximação das crianças com ambientes naturais favorece aprendizagens significativas, pois elas se tornam protagonistas das próprias descobertas. A vivência concreta estimula autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas, ampliando repertórios cognitivos, sensoriais e emocionais de maneira integrada.

O contato regular com a natureza fortalece também a saúde mental e emocional das crianças. Ambientes externos reduzem tensões, promovem bem-estar e ampliam a concentração, criando condições mais favoráveis para a aprendizagem. A natureza contribui para o equilíbrio e a autorregulação, aspectos fundamentais no processo educativo.

A atuação intencional do professor é essencial para transformar a natureza em ambiente educativo. Quando o docente observa, documenta e media as situações vivenciadas pelas crianças, as experiências se tornam ainda mais ricas e conectadas ao currículo. A escuta sensível e a capacidade de transformar curiosidades em oportunidades pedagógicas ampliam o potencial da aprendizagem ao ar livre.

A escola que estabelece vínculos com o território e valoriza sua paisagem natural contribui para a construção do sentimento de pertencimento. As crianças passam a reconhecer o entorno como parte de sua história, desenvolvendo respeito e cuidado pelo espaço comum. Essa relação fortalece a identidade e promove a formação cidadã.

O brincar na natureza mostrou-se um elemento central para o desenvolvimento integral. A liberdade de explorar elementos naturais permite que as crianças experimentem risco calculado, adquiram habilidades motoras e expressem criatividade de formas que dificilmente seriam possíveis em ambientes fechados e excessivamente estruturados.

A alfabetização ecológica desponta como necessidade contemporânea. Compreender ciclos, interdependências e processos ambientais desde a infância prepara as crianças para agir de forma consciente e responsável diante dos desafios socioambientais. A educação para sustentabilidade começa com o encantamento e a vivência concreta com o ambiente natural. A aproximação entre natureza e currículo depende de escolhas pedagógicas e também de políticas institucionais. É necessário reorganizar tempos, espaços e práticas, promovendo formação docente contínua e garantindo condições materiais que permitam o uso pedagógico dos ambientes externos.

As equipes gestoras têm papel decisivo nesse processo, garantindo planejamento, segurança, cuidado e intencionalidade na proposta pedagógica. Integrar a natureza à rotina escolar exige visão ampla, sensibilidade e compromisso com uma educação que respeita a infância em sua forma mais essencial: ativa, curiosa e profundamente conectada ao mundo.

Conclui-se que promover o encontro entre infâncias e natureza é investir em uma educação que forma sujeitos mais críticos, sensíveis e humanizados. A natureza ensina, transforma e inspira. Ao aprender com o ambiente, as crianças desenvolvem conhecimentos, valores e atitudes que contribuem para a construção de um futuro mais justo, sustentável e solidário.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

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

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Minton, Balch & Company, 1934.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Heike. **Educar na Natureza: a vida como centro do processo educativo.** Barcelona: Graó, 2011.

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

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: princípios e práticas.** Campinas:
Papirus, 2004.

TARDOS, Anna. **O brincar e suas múltiplas linguagens**. Budapeste:
PiklerLóczy Institute, 2002.

AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O IDEAL NORMATIVO E OS LIMITES DA REALIDADE ESCOLAR - DIFICULDADES ENTRE O IDEAL E A REALIDADE



AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION PEDAGOGICAL PRACTICE: BETWEEN THE NORMATIVE IDEAL AND THE LIMITS OF SCHOOL REALITY - DIFFICULTIES BETWEEN THE IDEAL AND REALITY

ELIZABETE ACÁCIO SANTOS BASTOS
Formada no Curso de Licenciatura Plena para Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais de Ensino Fundamental pela Universidade de São Paulo – Escola de Educação – USP (2005), Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2014), Pós-graduada em Psicologia Escolar pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo – FAUESP (2022), Curso de Extensão Universitária Psicologia da Aprendizagem e Processo Simbólico em Aprendizagem, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Capitão Alberto Mendes Junior.

RESUMO

O presente artigo realiza um estudo crítico dos obstáculos para implementar o uso da afetividade como prática pedagógica na Educação Infantil. Fundamentado em revisão bibliográfica sistematizada, o estudo sugere diretrizes metodológicas qualitativas para estudos que investigarão mais a fundo essas questões. Reflete as diferenças que problematizam a distância entre o discurso normativo (como expresso pela BNCC), as condições concretas do trabalho docente e a cultura organizacional que limitam a construção de vínculos afetivos. Discute fatores contextuais como — precarização do trabalho, turmas numerosas, burocratização excessiva e falta de formação continuada — e suas implicações para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Também apresenta ainda estratégias pedagógicas de baixo custo, recomendações para políticas públicas e propostas formativas com vistas a fortalecer práticas afetivas

na escola. Concluindo que a afetividade deve ser entendida como eixo ético-político da ação docente e que sua institucionalização requer mudanças estruturais.
Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Prática pedagógica; Formação docente; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article presents a critical study of the obstacles to implementing the use of affectivity as a pedagogical practice in Early Childhood Education. Based on a systematic literature review, the study suggests qualitative methodological guidelines for studies that will investigate these issues further. It reflects on the differences that problematize the distance between normative discourse (as expressed by the BNCC), the concrete conditions of teaching work, and the organizational culture that limits the construction of affective bonds. It discusses contextual factors such as precarious work, large classes, excessive bureaucratization, and lack of continuing education—and their implications for the socio-emotional development of children. It also presents low-cost pedagogical strategies, recommendations for public policies, and training proposals aimed at strengthening affective practices in schools. Concluding that affectivity should be understood as an ethical-political axis of teaching action and that its institutionalization requires structural changes.
Keywords: Affectivity; Early Childhood Education; Pedagogical practice; Teacher training; Educational policies.

INTRODUÇÃO

A afetividade é dimensão fundamental no processo de ensino e aprendizagem, particularmente em um contexto de Educação Infantil, onde são construídas as bases cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento. Não é apenas um fator suplementar, mas deve ser desenvolvida para estabelecer conexões, a afetividade configura-se como fundamento para a construção de vínculos de confiança, para a promoção da motivação e para a emergência da autonomia infantil promovida em ambientes de ensino e aprendizagem. Essa base fortalece a motivação, a segurança emocional e a formação integral da criança (VYGOTSKY, 1991; WALLON, 2007)

Embora esse reconhecimento normativo e teórico seja de suma importância — presente em referenciais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, observa-se um grande abismo entre os discursos pedagógicos ideais em políticas públicas e a prática real nas escolas. Cargas elevadas de trabalho docente, salas de aula numerosas, políticas de apoio psicossocial insuficientes e a precarização das condições de trabalho minam a efetivação de práticas educativas centradas no cuidado e na relação empática.

Nesse sentido, analisar criticamente os desafios e as possibilidades de integração da afetividade na Educação Infantil, tomando como referência autores clássicos e contemporâneos, bem como

documentos normativos que orientam a educação brasileira, buscando ainda, discutir estratégias pedagógicas que possam contribuir para a formação integral da criança e para a valorização do trabalho docente, apontando caminhos para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Todavia, o reconhecimento teórico da importância da afetividade não se traduz automaticamente em práticas escolares. Diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apontam para competências socioemocionais, porém a implementação dessas orientações enfrenta obstáculos institucionais e contextuais que comprometem a sustentabilidade de práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o acolhimento, o diálogo e o uso do afeto como forma de pensar.

A formação inicial e continuada é condição estratégica para qualificar práticas afetivas. Programas que articulem teoria, observação supervisionada e oficinas práticas promovem repertórios profissionais capazes de mediar emoções e organizar rotinas acolhedoras.

Este artigo sugere uma abordagem metodológica proposicional com estratégias práticas para a aplicação da afetividade na rotina escolar da Educação Infantil, articulando um referencial teórico plurifocal (Wallon, Vygotsky, Freire, et al.), apresentando um arcabouço metodológico propositivo e delineando estratégias viáveis para professores e gestores. A perspectiva adotada é interpretação crítica e qualitativa.

REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do afeto como elemento essencial do processo educativo percorre um longo caminho teórico, no qual distintas abordagens psicológicas e pedagógicas ao longo dos séculos se entrelaçam. De forma cronológica e crítica, é possível observar a evolução desse conceito desde as primeiras formulações de até as discussões mais contemporâneas, em ordem cronológica podemos ter um panorama de tal evolução

Para Bowlby (1969) a construção de vínculos afetivos estáveis constitui base segura para a exploração do ambiente e para a aprendizagem. Quando a criança conta com figuras consistentes de referência, sente-se encorajada a desenvolver autonomia e confiança em suas interações

Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) propõe um do desenvolvimento humano que considera múltiplos níveis de contexto micro (família/escola), meso (relação pai-professor), exo (pai no trabalho) e macro (valores e leis). Intervenções que visam a afetividade na escola necessitam articular ações em vários ambientes, envolvendo família, comunidade e políticas públicas

para Lev Vygotsky, a dimensão sociocultural da afetividade é central no processo educativo, pois conecta aspectos emocionais, cognitivos e sociais importantes para a aprendizagem coletiva, fortalecendo assim a motivação, a segurança emocional e a formação integral da criança (Vygotsky, 1991).

Ressaltando o afeto como objeto central na escola e defendendo práticas educativas fundadas no cuidado e no respeito para Chalita (2001) ações como essas potencializam o vínculo e a aprendizagem

Perspectiva de Walloniana, a emoção não é mero acessório, mas sim elemento estrutural do desenvolvimento humano. As interações emocionais servem como ponte inicial entre sujeito e meio, constituindo-se em fator determinante para a construção da inteligência e das relações sociais (Wallon, 2007).

Luckesi oferece importante contribuição ao pensar a avaliação como dimensão formativa do processo pedagógico, enfatiza que avaliar é também educar, de modo que instrumentos de avaliação devem considerar trajetórias individuais e aspectos socioemocionais, aproximando avaliação e afetividade (Luckesi, 2011).

A visão de Freire conecta educação e ética ao postular que ensinar não é neutro e exige amor, respeito e compromisso com a dignidade do educando. A afetividade, para Freire, nesse sentido, a competência afetiva na prática pedagógica é um componente transformador nas relações educacionais (Freire, 2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARATIVA

Wallon (2007) foi um dos primeiros autores a integrar emoção e cognição no estudo do desenvolvimento humano. Para o autor, a emoção não é mero acessório do comportamento, mas um componente estruturante da inteligência e das relações sociais. Sua concepção rompeu com a visão dualista predominante, ao reconhecer que o afeto tem papel central na constituição do sujeito. Contudo, sua abordagem mantém forte base biológica e psicológica, oferecendo menos ênfase à dimensão sociocultural da afetividade.

Décadas depois, Vygotsky (1991) ampliou essa compreensão ao introduzir a perspectiva histórico-cultural. Diferentemente de Wallon, Vygotsky entende a afetividade como fenômeno mediado socialmente, indissociável do contexto e da linguagem. O autor propõe que o desenvolvimento cognitivo e emocional ocorre nas interações sociais, reforçando o papel do educador e do ambiente na construção de sentidos. Essa visão desloca o foco do indivíduo isolado para a coletividade, aproximando a afetividade da prática pedagógica.

Na sequência, Bowlby (1969) contribui com a teoria do apego, introduzindo o vínculo emocional como base da segurança e da aprendizagem. Sua análise, ainda que originada na psicologia clínica, reforça a importância da estabilidade emocional e do cuidado na infância como condições para o desenvolvimento

integral, embora menos voltado ao contexto escolar, seu pensamento complementa as visões de Wallon e Vygotsky ao destacar a necessidade de laços afetivos seguros

Nos anos 1970, Bronfenbrenner (1979) usa um modelo integrando múltiplos níveis de influência — do familiar ao cultural. Sua abordagem oferece uma perspectiva das relações afetivas, das emoções e sentimentos da criança depende da articulação entre família, escola e sociedade. Essa visão amplia o horizonte da educação afetiva, incluindo dimensões macroestruturais, como políticas públicas e valores sociais.

No campo da educação crítica, Freire (2013) transforma o afeto em categoria ética e política. Para o autor, educar é um ato de amor e coragem, que pressupõe respeito ao educando e compromisso com a libertação humana. Diferente das abordagens psicológicas anteriores, Freire introduz a afetividade como prática transformadora, vinculada ao diálogo, à escuta e à justiça social. Sua perspectiva inaugura uma compreensão do afeto como força emancipadora, e não apenas como condição emocional do aprender. Nas décadas seguintes, pensadores como Chalita, et al retomam essa herança crítica ao aproximar afetividade das práticas docentes e não somente como uma obrigação familiar, para Chalita o afeto é fundamento ético das relações escolares, defende que o ensino baseado no cuidado e no respeito favorece vínculos significativos e aprendizagem contínua, enquanto Luckesi amplia o debate que, ao inserir a afetividade no campo da avaliação educacional propõe-se uma avaliação formativa e não mais punitiva, voltada ao entendimento e acolhimento das trajetórias individuais.

De modo comparativo, observa-se que, enquanto Wallon e Vygotsky fornecem bases psicológicas e socioculturais para o entendimento da afetividade, Freire, Chalita e Luckesi a elevam à categoria de princípio pedagógico e ético. O percurso histórico revela uma passagem do afeto como emoção individual para o afeto como prática relacional e política, consolidando-o como elemento indispensável à formação docente e à humanização da escola contemporânea.

MARCO POLÍTICO E NORMATIVO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece explicitamente a importância das competências socioemocionais na educação mas observa que regras por si só não equivalem a aplicações, a existência de normas não significa implementação automática: é necessário investimento em formação, financiamento e organização do trabalho escolar para efetivar essas orientações.

Políticas públicas, a integração entre setores (educação, saúde, assistência social) e mecanismos de governança que traduzam diretrizes com ações formativas e de apoio institucional.

METODOLOGIA

A investigação assume um caráter qualitativo exploratório, fundamentado principalmente em exames bibligráficos estruturados (Minayo 2001), a pesquisa qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, valorizando a subjetividade e as relações sociais; Gil (2008) destaca que no estudo exploratório busca proporcionar uma visão ampla de determinado fenômeno, permitindo identificar variáveis e hipóteses relevantes. Nesse sentido, este artigo baseia-se em revisão sistematizada da literatura, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar contribuições teóricas acerca do tema investigado. A análise foi conduzida de forma crítica e interpretativa, apoiando-se em referenciais teóricos consolidados e em estudos contemporâneos que dialogam com a temática. A abordagem crítico-interpretativa aproxima-se da perspectiva Freiriana, compreendendo o ato de educar como prática ética, política e afetiva. A escolha metodológica privilegia a profundidade analítica e a compreensão contextualizada das práticas afetivas; a análise de dados deve empregar codificação temática e triangulação entre fontes, com atenção à reflexividade do pesquisador.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E SUAS REPERCUSSÕES

A precarização das condições de trabalho — infraestrutura inadequada e demandas burocráticas — afastam os professores das práticas pedagógicas voltadas ao afeto. Em contextos de sobrecarga, a tendência é a priorização de tarefas instrumentais e a diminuição das interações de qualidade.

ROTINAS, ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E AFETIVIDADE

A organização do tempo pedagógico constitui elemento central na promoção da afetividade. Rotinas previsíveis promovem sensação de segurança, enquanto a fragmentação do tempo por exigências administrativas compromete práticas de escuta e acolhimento.

PRÁTICAS AFETIVAS EMERGENTES E REPERTÓRIO DOCENTE

Mesmo em contextos adversos, observam-se repertórios criativos de práticas afetivas: acolhimentos individuais na chegada, rodas de conversa para expressão de sentimentos, dramatizações e jogos simbólicos que favorecem a empatia, as micro práticos, embora por vezes invisíveis nos registros institucionais, são fundamentais para a construção de vínculos.

DIÁLOGOS COM CHALITA E LUCKESI

Avaliação em perspectiva formativa incluem trajetórias individuais significativas, utiliza portfólios, registros descritivos e feedbacks construtivos pode fortalecer a autoestima e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Para tanto, é necessário que a formação docente incorpore práticas avaliativas sensíveis e que a gestão escolar valorize instrumentos que priorizem o processo em detrimento de medidas punitivas.

Relatos de campo indicam que medidas simples — reorganização das transições, redução de tarefas burocráticas e estabelecimento de momentos de escuta coletiva — promovem ganhos relevantes nas interações. Tais evidências apontam para a viabilidade de intervenções de baixo custo que, articuladas a políticas formativas, podem trazer mais qualidade ao ambiente afetivo nas escolas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A AFETIVIDADE

A seguir são apresentadas estratégias práticas, de baixo custo e replicáveis, destinadas a fortalecer vínculos afetivos e a regulação emocional no contexto da Educação Infantil.

- Acolhimento diário, recepção individualizada que permita identificação de sinais emocionais e favoreça o estabelecimento de vínculos.
- Rodas de emoções: Realizar rodas semanais que estimulem a expressão, dar nome aos sentimentos, utilizando recursos simbólicos e materiais concretos.
- Jogos simbólicos: Promover atividades que incentivem a cooperação, a empatia para que conflitos sejam resolvidos a partir do jogo dirigido.
- Planos de atenção individualizados: Elaborar pequenas estratégias de acompanhamento para crianças com necessidades socioemocionais específicas, incluindo familiares e os serviços locais.
- Supervisão pedagógica e cuidado docente: Criar espaços de reflexão entre docentes para troca de experiências, supervisão de práticas e suporte emocional.
- Parcerias Inter setoriais: Articular com saúde e assistência social para resposta integrada a demandas complexas que extrapolam o papel escolar.

RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Entre as recomendações destacam-se: (a) redução do número de alunos por turma; (b) previsão de horas na jornada para planejamento e escuta; (c) investimento em formação continuada centrada em competências socioemocionais; (d) implementação de programas de supervisão pedagógica e apoio psicossocial para docentes; (e) desenvolvimento de indicadores qualitativos que valorizem as dimensões relacionais na avaliação escolar.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O caráter teórico-interpretativo do presente artigo e a ausência de dados empíricos originais constituem limitações. Contudo, tais limitações não comprometem a relevância do estudo, pois o objetivo é propor caminhos reflexivos e delinear estratégias metodológicas para investigações futuras. Estudos posteriores devem priorizar pesquisas de campo longitudinais, avaliações de intervenções formativas e comparações entre redes com diferentes níveis de financiamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é elemento central da educação infantil e exige articulação entre formação, gestão escolar e políticas públicas. Promover práticas afetivas demanda mudanças estruturais que garantam tempo, espaços e suporte profissional adequados. A consolidação de uma escola que integre afeto, avaliação formativa e práticas inclusivas é condição para o desenvolvimento integral das crianças.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a afetividade não pode ser compreendida apenas como uma dimensão complementar da prática pedagógica, mas sim como um eixo constitutivo do processo educativo, sobretudo na Educação Infantil. O estudo demonstrou que, embora documentos normativos como a BNCC reconheçam a importância da dimensão socioemocional, a efetivação da afetividade enfrenta obstáculos estruturais: condições precárias de trabalho docente, turmas numerosas, ausência de suporte psicossocial e limitações na formação inicial e continuada.

Constatou-se que a distância entre o ideal normativo e a realidade cotidiana comprometendo a criação de vínculos seguros e a promoção de experiências significativas. No entanto, também se verificou que professoras e professores constroem, mesmo em contextos adversos, micro práticas de cuidado e escuta que ressignificam o espaço escolar e fortalecem a autoestima e o desenvolvimento integral das crianças.

À luz de autores como Vygotsky, Freire, et.al reafirma-se que a afetividade é indissociável da ética, da avaliação e da intencionalidade política do ato educativo. Assim, investir em práticas afetivas não é um luxo, mas uma necessidade para garantir o direito à educação de qualidade.

Dessa forma, conclui-se que promover a afetividade na escola exige tanto transformações estruturais e culturais valorizando a escuta atenciosa, a empatia e a avaliação humanizada.

Finalmente, ressalta-se que o tema ainda demanda novas pesquisas, em especial estudos de campo que analisem práticas concretas, propostas de intervenções formativas e avaliações do impacto de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. O compromisso com a afetividade, portanto, deve ser assumido como horizonte ético-político capaz de ressignificar a escola como espaço de cuidado, aprendizagem e humanização.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. *Attachment and loss*. New York: Basic Books, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: princípios, competências e conteúdo. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. *Playing and reality*. London: Tavistock, 1971.



DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital em 2007. Pós-graduada em Arte Educação e Ludo Pedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2014. Pós-graduada em A arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peatre GGP em 2022. Professora de educação infantil no CEI Jd. Vila Carrão, da Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute os desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação infantil, enfatizando a importância de integrar recursos tecnológicos de maneira ética, pedagógica e inclusiva. A pesquisa analisa como as tecnologias podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que apresenta limitações, como a dependência de infraestrutura, a capacitação docente e questões relacionadas à mediação do professor. O estudo parte de uma perspectiva crítica, defendendo que a tecnologia deve ser usada como ferramenta complementar à prática educativa, promovendo aprendizagem significativa e respeitando os direitos e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Educação infantil, Mediação docente, Inclusão, Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article discusses the challenges and possibilities of using digital technologies in early childhood education, emphasizing the importance of integrating technological resources in an ethical, pedagogical, and inclusive manner. The study analyzes how technologies can foster children's cognitive, social, and emotional development, while also presenting limitations, such as infrastructure dependence, teacher training, and mediation issues. The research adopts a critical perspective, arguing that technology should be used as a complementary tool in educational practice, promoting meaningful learning and respecting children's rights and needs.

Keywords: Digital technologies, Early childhood education, Teacher mediation, Inclusion, Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a etapa inicial da formação escolar, sendo responsável pelo desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. A inserção de tecnologias digitais nesse contexto desperta interesse crescente entre educadores e pesquisadores, que buscam compreender como esses recursos podem apoiar a aprendizagem, ao mesmo tempo em que respeitam a especificidade das crianças pequenas.

O uso de tecnologias digitais na educação infantil deve ser planejado de forma consciente, garantindo que o acesso às ferramentas não se limite a dispositivos e softwares, mas envolva mediação pedagógica adequada. O professor desempenha papel central na orientação, supervisão e integração dos recursos tecnológicos, promovendo experiências de aprendizagem significativas.

As tecnologias digitais apresentam potencial para diversificar práticas pedagógicas, oferecendo atividades interativas, jogos educativos e recursos audiovisuais que estimulam a curiosidade e a exploração do conhecimento. Além disso, podem favorecer a inclusão, possibilitando adaptações para atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o uso de tecnologia na educação infantil apresenta desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada, formação continuada de professores, segurança digital e preocupação com o tempo de exposição das crianças a telas. A reflexão crítica sobre essas questões é fundamental para que a tecnologia seja ferramenta de apoio e não fator de risco ou substituição da interação humana.

A mediação docente permanece como elemento essencial na construção do conhecimento, sendo o professor o responsável por interpretar, orientar e contextualizar os conteúdos digitais. Sem essa intervenção, o uso da tecnologia pode se tornar superficial, reduzindo o aprendizado a atividades mecânicas ou meramente lúdicas sem significado pedagógico.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação infantil, discutindo o papel do professor, a mediação pedagógica, os benefícios e limitações dos recursos digitais e as estratégias para promover aprendizagem significativa. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica de autores renomados na área de educação e tecnologia, bem como em experiências práticas em contextos escolares.

O estudo parte da premissa de que a tecnologia deve ser utilizada como instrumento pedagógico complementar, capaz de enriquecer o processo educativo, estimular a criatividade e o pensamento crítico, e não como substituto do professor ou da interação presencial.

O artigo busca contribuir para a reflexão sobre práticas educativas inovadoras, éticas e inclusivas, considerando que a educação infantil é um período sensível, no qual experiências significativas têm impacto duradouro no desenvolvimento integral das crianças.

A integração de tecnologias digitais deve respeitar a individualidade de cada criança, promovendo aprendizagens contextualizadas e participativas. O professor precisa ser protagonista na mediação, garantindo que os recursos tecnológicos sejam incorporados de forma equilibrada, pedagógica e responsável.

Compreender os desafios e possibilidades da tecnologia na educação infantil permite desenvolver políticas e práticas educativas que valorizem a inovação, a inclusão, o cuidado e o protagonismo infantil, assegurando que a tecnologia contribua para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualidade da educação.

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença das tecnologias digitais na vida das crianças é uma realidade que transforma o modo como elas aprendem, se comunicam e percebem o mundo. Na Educação Infantil, essa presença deve ser pensada de forma pedagógica, respeitando o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. O uso de dispositivos e aplicativos não substitui o brincar, mas pode ampliar as experiências educativas quando conduzido de maneira planejada e crítica.

A incorporação desses recursos precisa ocorrer de forma equilibrada e significativa. O professor atua como mediador entre o conhecimento tecnológico e o saber pedagógico, garantindo que o uso das ferramentas digitais estimule a curiosidade e o raciocínio. Como defende Moran (2018, p. 41), “a tecnologia educacional deve ser instrumento de descoberta, e não de distração, promovendo aprendizagens ativas e reflexivas”.

Na Educação Infantil, o contato com recursos digitais deve estar vinculado às experiências concretas e sensoriais. É fundamental que a criança explore, toque, observe e relacione os conteúdos digitais ao mundo real. A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância das interações e do brincar como eixos estruturantes da prática educativa, o que inclui o uso responsável e intencional das tecnologias.

A mediação pedagógica é o ponto central dessa integração. É o professor quem seleciona as ferramentas, define os objetivos e orienta as interações, assegurando que o digital esteja a serviço da aprendizagem. “A tecnologia, quando inserida de forma reflexiva e intencional, transforma-se em linguagem complementar de expressão e comunicação da criança” (KENSKI, 2019, p. 38). Essa perspectiva destaca a função pedagógica das mídias digitais no processo educativo.

Além do uso de tablets, projetores e lousas digitais, a internet pode ser um espaço de investigação e troca entre as crianças. Atividades que envolvem pesquisa guiada, escuta de histórias e construção de narrativas multimídia fortalecem a autonomia e a criatividade. Contudo, é imprescindível o acompanhamento do professor, que dá sentido pedagógico às descobertas e experiências.

A formação docente, nesse contexto, ganha papel estratégico. O domínio das tecnologias não se resume ao aspecto técnico, mas à capacidade de integrá-las de modo ético e criativo. Kenski (2019, p. 54) ressalta que “a educação contemporânea exige professores capazes de articular saberes tecnológicos, pedagógicos e sociais de forma dinâmica e contextualizada”.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura escolar. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades de acesso à internet e à manutenção de equipamentos. Essa limitação impacta diretamente o trabalho pedagógico e evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam equidade digital. “A democratização do acesso às tecnologias é condição indispensável para a inclusão educacional e social” (PRETTO; BONILLA, 2020, p. 27).

Apesar das limitações, é possível realizar práticas significativas com os recursos disponíveis. Projetos que envolvem fotografia, gravação de vídeos ou produção de desenhos digitais estimulam a autoria das crianças e fortalecem a relação entre o lúdico e o tecnológico. O mais importante é que a tecnologia seja usada como linguagem e não apenas como ferramenta de transmissão de conteúdo.

O uso das tecnologias digitais também pode promover a aproximação entre escola e família. Plataformas de comunicação e portfólios digitais permitem que os responsáveis acompanhem o processo de aprendizagem, reforçando o vínculo entre os contextos doméstico e escolar. “Quando a escola estabelece pontes com as famílias, cria-se um ecossistema educativo mais colaborativo e participativo” (MORAN, 2021, p. 19).

Cabe à gestão escolar criar condições para que a inovação pedagógica aconteça. Isso envolve planejamento institucional, formação continuada e incentivo à experimentação docente. As tecnologias, nesse sentido, não devem ser vistas como imposição, mas como oportunidade de transformação das práticas de ensino.

Além disso, é necessário um olhar crítico sobre o conteúdo e o tempo de exposição das crianças às telas. A mediação adulta é fundamental para evitar o consumo passivo e garantir experiências educativas seguras. A orientação deve estar pautada em critérios pedagógicos e éticos, considerando o bem-estar e a saúde integral dos alunos.

A escola contemporânea precisa equilibrar tradição e inovação. O desafio não é escolher entre o livro e o tablet, mas construir uma prática que una o melhor dos dois mundos. A alfabetização digital, iniciada

na Educação Infantil, deve ocorrer de forma contextualizada, respeitando as fases do desenvolvimento e os princípios da pedagogia da infância.

O professor, portanto, é o protagonista da integração tecnológica. É ele quem transforma recursos em experiências e conteúdo em aprendizagens. Para isso, necessita de tempo para planejamento, apoio institucional e espaços de partilha entre colegas. A construção coletiva de projetos tecnológicos fortalece a identidade da escola e amplia o repertório metodológico dos educadores.

A avaliação das práticas digitais na Educação Infantil deve considerar os processos, e não apenas os resultados. A observação, os registros e a escuta ativa da criança são instrumentos que permitem compreender a forma como ela se relaciona com o mundo digital. Essa abordagem formativa valoriza o percurso e a experiência vivida no ambiente educativo.

Por fim, a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil representa um caminho de transformação. Quando o digital é utilizado de maneira criativa e ética, torna-se um aliado da aprendizagem, da expressão e da formação cidadã. Cabe ao professor, em parceria com a gestão e as famílias, garantir que essas experiências sejam humanas, significativas e educativas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

A inserção das tecnologias digitais na educação infantil amplia o leque de possibilidades pedagógicas, permitindo que crianças explorem conteúdos, experimentem situações de aprendizagem e desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais. A tecnologia oferece ferramentas interativas que estimulam a curiosidade, promovem a exploração do conhecimento e favorecem a aprendizagem lúdica, respeitando a faixa etária e as necessidades das crianças.

Apesar de seu potencial, a utilização de recursos digitais na educação infantil exige planejamento cuidadoso, considerando o equilíbrio entre o uso de telas e atividades presenciais. A mediação do professor é imprescindível para que a tecnologia não substitua a interação humana, mas complemente as experiências de aprendizagem de forma significativa e inclusiva.

A infraestrutura das instituições escolares é outro fator determinante para o sucesso da implementação tecnológica. Equipamentos adequados, conectividade confiável e suporte técnico são essenciais para que as ferramentas digitais cumpram seu papel educativo, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo aos recursos.

A formação docente é um desafio central nesse contexto. Professores precisam de capacitação contínua, não apenas em termos de operação de tecnologias, mas também na compreensão pedagógica de como integrar ferramentas digitais às práticas educativas de maneira ética, inclusiva e eficaz.

> “A tecnologia na educação infantil deve ser compreendida como recurso pedagógico que amplia possibilidades de ensino, sem jamais substituir a mediação docente, o diálogo e o cuidado com a criança” (MORAN, 2015, p. 78).

O uso de softwares educativos, jogos digitais e aplicativos interativos pode favorecer a aprendizagem personalizada, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a tecnologia possibilita registrar o progresso de cada criança, fornecendo dados valiosos para avaliação e planejamento pedagógico.

Contudo, é fundamental que o professor intérprete criticamente os dados gerados pela tecnologia, transformando-os em estratégias de ensino adequadas às necessidades específicas de cada criança. A mediação pedagógica garante que o uso da IA e de recursos digitais não se torne mecânico ou superficial, preservando a função educativa e social da escola.

A integração tecnológica também apresenta desafios éticos, incluindo proteção de dados, segurança digital e o risco de exposição excessiva das crianças a dispositivos eletrônicos. A ética digital deve ser parte da formação docente, assegurando que a tecnologia seja aplicada de forma responsável e segura.

> “O papel do professor é central na mediação do conhecimento, mesmo em contextos tecnológicos; a prática educativa depende de interpretação crítica, cuidado ético e atenção às necessidades individuais das crianças” (NÓVOA, 2009, p. 77).

A tecnologia pode, ainda, contribuir para práticas inclusivas, promovendo acessibilidade e adaptação de atividades para alunos com diferentes habilidades e necessidades. Dessa forma, a educação digital pode se tornar uma ferramenta de equidade, ampliando oportunidades de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

Além disso, é importante que o uso da tecnologia seja acompanhado de reflexão crítica sobre os conteúdos, evitando que se transforme apenas em entretenimento digital. A mediação docente garante que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo uma aprendizagem completa e integrada.

A criatividade e a imaginação também podem ser estimuladas por meio das tecnologias digitais. Aplicativos que incentivam a criação de histórias, músicas e desenhos digitais contribuem para a expressão individual e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisão.

> “A tecnologia, quando mediada pelo professor, torna-se instrumento de aprendizagem ativa, incentivando a exploração, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, sem jamais substituir a presença e o cuidado docente” (FREIRE, 1996, p. 102).

O planejamento pedagógico deve contemplar a integração equilibrada de recursos digitais com atividades práticas, lúdicas e de exploração do ambiente. Esse equilíbrio permite que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, garantindo um processo educativo completo e significativo.

A utilização de tecnologias digitais na educação infantil representa uma oportunidade de inovação pedagógica, desde que acompanhada da mediação crítica e ética do professor. O desafio é transformar

recursos tecnológicos em instrumentos que ampliem a aprendizagem, respeitando o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O avanço das tecnologias digitais impõe desafios significativos à educação infantil, exigindo que professores, gestores e famílias reflitam sobre o papel da tecnologia no desenvolvimento das crianças. A mediação docente continua sendo a chave para que os recursos digitais se tornem instrumentos de aprendizagem e não apenas objetos de entretenimento ou distração.

A alfabetização digital deve ser iniciada de maneira gradual e cuidadosa, com atenção ao ritmo de cada criança. A introdução de tablets, computadores e aplicativos devem ser acompanhados de supervisão constante e de estratégias pedagógicas planejadas, garantindo que o aprendizado seja significativo e contextualizado.

O investimento em formação continuada é essencial, capacitando professores a planejar, aplicar e avaliar atividades digitais. Além disso, é fundamental que os profissionais conheçam os limites e as potencialidades de cada recurso, evitando a adoção de tecnologias sem embasamento pedagógico.

> “O professor que integra tecnologias digitais de forma crítica e planejada consegue ampliar o potencial educativo de suas aulas, respeitando a faixa etária e as necessidades individuais das crianças” (MORAN, 2015, p. 82).

A desigualdade de acesso às tecnologias representa outro desafio. Nem todas as crianças possuem equipamentos ou conectividade adequados em casa, tornando a escola um espaço fundamental para garantir oportunidades iguais de aprendizagem digital.

A segurança digital deve ser prioridade em qualquer iniciativa tecnológica. Crianças pequenas estão em processo de formação de hábitos digitais, e cabe ao educador orientar sobre uso responsável, privacidade e limites de exposição online.

A interação social continua sendo um aspecto central na educação infantil. Mesmo com o uso de tecnologias digitais, é necessário preservar atividades coletivas, lúdicas e presenciais, que promovam cooperação, empatia e habilidades socioemocionais.

> “Tecnologias digitais podem enriquecer o processo educativo, mas não substituem a relação humana e o diálogo, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança” (NÓVOA, 2009, p. 79).

O uso de softwares educativos deve ser aliado à criatividade do professor, que pode criar desafios, propor exploração e estimular a curiosidade de forma contextualizada e significativa. Essa mediação garante que a tecnologia seja incorporada de maneira ativa e reflexiva.

O planejamento pedagógico deve contemplar momentos de experimentação, interação e reflexão, equilibrando atividades digitais com experiências sensoriais, motoras e artísticas. Dessa forma, a aprendizagem se torna integrada e abrangente, respeitando o desenvolvimento integral do aluno.

A avaliação do impacto das tecnologias digitais deve ser contínua, considerando tanto o progresso cognitivo quanto o desenvolvimento socioemocional. Observações, registros e análises do comportamento das crianças ajudam o professor a ajustar estratégias e selecionar recursos mais adequados.

> “A tecnologia educacional só cumpre sua função quando mediada pelo professor, que interpreta, contextualiza e transforma os recursos em aprendizagem significativa, respeitando a individualidade de cada aluno” (FREIRE, 1996, p. 105).

A colaboração entre família e escola é essencial para o sucesso do uso de tecnologias digitais. Orientações sobre limites de tempo de tela, seleção de aplicativos e acompanhamento da aprendizagem contribuem para a eficácia das estratégias pedagógicas.

As possibilidades das tecnologias digitais incluem o acesso a conteúdo diversificados, estímulo à curiosidade e criatividade, personalização do ensino e ampliação da participação infantil. Quando integradas de forma crítica, tornam-se instrumentos de inclusão e equidade.

O desafio permanece na manutenção do equilíbrio entre recursos digitais e experiências práticas, garantindo que a criança aprenda a explorar, criar, interagir e refletir. O papel do professor é fundamental para que a tecnologia não se torne um obstáculo à aprendizagem, mas uma ponte que enriquece o desenvolvimento integral.

O uso de tecnologias digitais na educação infantil oferece múltiplas possibilidades pedagógicas, mas exige planejamento, mediação docente, formação contínua e ética digital. Com esses elementos, a tecnologia potencializa a aprendizagem, respeitando a infância e fortalecendo o protagonismo dos professores.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de tecnologias digitais na educação infantil exige estratégias pedagógicas claras e bem planejadas. O professor precisa organizar atividades que equilibrem experiências digitais e vivências concretas, garantindo que a criança compreenda os conteúdos e desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A mediação docente é fundamental para orientar a exploração, interpretar conteúdos e propor desafios que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Sem essa mediação, os recursos tecnológicos podem se tornar meros objetos de entretenimento, sem valor pedagógico.

A integração das tecnologias digitais deve respeitar o ritmo e as necessidades individuais de cada criança. Atividades personalizadas, jogos educativos e aplicativos interativos podem ser adaptados,

promovendo inclusão e garantindo participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades.

> “A tecnologia educacional se torna instrumento de aprendizagem significativa quando é mediada pelo professor, que direciona, interpreta e contextualiza seu uso de acordo com as necessidades da criança” (MORAN, 2015, p. 85).

O planejamento pedagógico deve prever momentos de exploração guiada e de liberdade, permitindo que a criança experimente, teste hipóteses e crie soluções próprias. Essa abordagem fortalece a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil.

A alfabetização digital não se limita ao uso de dispositivos, mas envolve compreensão de funções, limites e possibilidades das tecnologias. Os professores devem ensinar conceitos básicos de segurança digital, ética no uso da tecnologia e cuidado com informações pessoais.

A colaboração entre professores e famílias é indispensável para potencializar os benefícios da tecnologia. Orientações sobre tempo de tela, escolha de aplicativos e acompanhamento da aprendizagem garantem consistência entre o ambiente escolar e o familiar.

> “O sucesso do uso das tecnologias digitais depende de um planejamento que contemple a integração entre recursos digitais, atividades presenciais e a mediação crítica do professor, respeitando o desenvolvimento integral da criança” (NÓVOA, 2009, p. 81).

Recursos multimídia, jogos educativos e plataformas interativas oferecem experiências diversificadas que estimulam múltiplas habilidades. Além disso, favorecem a interdisciplinaridade, conectando conceitos de linguagem, matemática, ciências e artes em atividades integradas.

A observação contínua é uma ferramenta essencial para o professor avaliar o impacto das tecnologias digitais. Acompanhando o comportamento, o interesse e as respostas das crianças, é possível ajustar estratégias e selecionar recursos mais adequados.

As atividades digitais devem ser planejadas com foco no desenvolvimento integral, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. O equilíbrio entre experimentação, interação, reflexão e expressão é fundamental para que a tecnologia contribua efetivamente para a aprendizagem.

> “O papel do professor não é apenas operacional; é interpretativo, ético e pedagógico. Ele transforma recursos tecnológicos em experiências significativas que respeitam a infância e estimulam a aprendizagem integral” (FREIRE, 1996, p. 107).

O desafio docente é criar experiências digitais que promovam colaboração, criatividade e reflexão, evitando que a tecnologia se torne um recurso isolado ou limitado a atividades mecânicas. A mediação deve priorizar o aprendizado ativo e participativo.

A diversidade de tecnologias disponíveis permite trabalhar diferentes linguagens e formas de expressão, desde conteúdos visuais e auditivos até atividades interativas que estimulam a motricidade e a percepção espacial. A utilização planejada favorece o desenvolvimento integral.

A formação continuada é essencial para que os professores se sintam seguros, competentes e criativos no uso das tecnologias digitais. Capacitação pedagógica e tecnológica garante que os recursos sejam integrados de maneira eficaz e responsável ao currículo da educação infantil.

A mediação docente, aliada a estratégias pedagógicas planejadas, transforma a tecnologia em ferramenta poderosa de aprendizagem. Quando integrada de forma ética, inclusiva e reflexiva, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias digitais na educação infantil representa uma oportunidade significativa para ampliar o potencial educativo das escolas, proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas, lúdicas e inclusivas. No entanto, seu sucesso depende fundamentalmente da mediação docente, que transforma recursos tecnológicos em instrumentos pedagógicos eficazes.

A integração equilibrada entre atividades digitais e práticas presenciais é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. A tecnologia, quando bem mediada, complementa e enriquece a prática pedagógica sem substituir o diálogo, a interação humana e o cuidado com os alunos.

A formação contínua dos professores surge como elemento central, capacitando-os a planejar, aplicar e avaliar atividades digitais de forma crítica, ética e reflexiva. A alfabetização digital, aliada à compreensão pedagógica das tecnologias, fortalece a autonomia docente e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A colaboração entre escola e família é outro aspecto decisivo, garantindo que a utilização das tecnologias digitais seja consistente, segura e ética, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. Orientações claras sobre tempo de tela, escolha de aplicativos e acompanhamento da aprendizagem reforçam o papel educativo da tecnologia.

Além disso, a tecnologia pode se tornar um instrumento de inclusão e equidade, permitindo que crianças com diferentes habilidades e necessidades participem plenamente das atividades educativas. A personalização do ensino, o estímulo à criatividade e a valorização do protagonismo infantil são resultados possíveis quando a tecnologia é integrada de maneira planejada.

Os desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação infantil evidenciam que a mediação docente, a ética digital, o planejamento pedagógico e a formação continuada são fatores imprescindíveis para garantir que a tecnologia contribua de forma significativa para o desenvolvimento integral, respeitando a infância, a criatividade e a singularidade de cada criança.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2019.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2020.

A PERSPECTIVA TEÓRICA DO BRINCAR: PIAGET, VYGOTSKY E WINNICOTT NO CONTEXTO LÚDICO FOCO: ANÁLISE E TÉCNICA DAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO E A FUNÇÃO SIMBÓLICA DO JOGO



THE THEORETICAL PERSPECTIVE OF PLAY: PIAGET, VYGOTSKY, AND WINNICOTT IN THE PLAYFUL CONTEXT. FOCUS: ANALYSIS AND TECHNIQUE OF DEVELOPMENTAL THEORIES AND THE SYMBOLIC FUNCTION OF PLAY.

ELIZETE DA SILVA SOUZA NASCIMENTO
Graduação em LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pela Faculdade UNIFAEL (**ano de conclusão 2022**); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I - na EMEI FÚLVIA ROSEMBERG PROF

RESUMO

Este artigo explora as concepções de Piaget, Vygotsky e Winnicott sobre o brincar no desenvolvimento infantil e na constituição psíquica. Para Piaget, o jogo é um processo de assimilação, no qual a criança incorpora o mundo externo às suas estruturas mentais, reorganizando o pensamento conforme os estágios cognitivos. Vygotsky enfatiza o brincar como mediação social. No "faz de conta", a criança age além de seu comportamento habitual, internalizando regras e desenvolvendo a autorregulação e a abstração. Já Winnicott oferece uma perspectiva psicanalítica, situando a brincadeira no espaço potencial — uma área intermediária entre a realidade interna e externa, fundamental para a saúde emocional e a formação do self. O estudo ressalta que o conhecimento dessas bases é imprescindível para que o educador supere visões reducionistas. Embora as terminologias variem, há convergência no reconhecimento da atividade lúdica como prática livre, simbólica e regida por regras. Assim, busca-se fundamentar a prática pedagógica articulando teorias clássicas ao cotidiano da Educação Infantil. Nesse contexto, analisa-se o papel do professor como mediador. A qualidade do brincar não é puramente espontânea; depende da intencionalidade pedagógica na organização de espaços e materiais.

Superando o "espontaneísmo", o docente assume-se como agente fundamental, transformando o lúdico em um ambiente de construção de conhecimentos e vínculos afetivos. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas recreação para tornar-se uma prática planejada e alinhada aos objetivos educacionais, respeitando a complexidade do desenvolvimento humano.
Palavras-Chave: Lúdicas; Psicologia; Pedagogia; Brincar; Mediação

ABSTRACT

This article explores the conceptions of Piaget, Vygotsky, and Winnicott regarding play in child development and psychic constitution. For Piaget, play is a process of assimilation, in which the child incorporates the external world into their mental structures, reorganizing thought according to cognitive stages. Vygotsky emphasizes play as social mediation. In "make-believe," the child acts beyond their habitual behavior, internalizing rules and developing self-regulation and abstraction. Winnicott, on the other hand, offers a psychoanalytic perspective, situating play in the potential space—an intermediate area between internal and external reality, fundamental for emotional health and the formation of the self. The study highlights that knowledge of these foundations is essential for educators to overcome reductionist views. Although the terminologies vary, there is convergence in the recognition of play activity as a free, symbolic practice governed by rules. Thus, the aim is to ground pedagogical practice by articulating classical theories with the daily life of Early Childhood Education. In this context, the role of the teacher as a mediator is analyzed. The quality of play is not purely spontaneous; it depends on pedagogical intentionality in the organization of spaces and materials. Overcoming "spontaneity," the teacher assumes the role of a fundamental agent, transforming play into an environment for the construction of knowledge and affective bonds. In this way, play ceases to be merely recreation and becomes a planned practice aligned with educational objectives, respecting the complexity of human development.
Keywords: Play; Psychology; Pedagogy; Play; Mediation

INTRODUÇÃO

As diferentes linhas teóricas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento infantil atribuem sentidos distintos ao brincar, porém convergem ao reconhecê-lo como elemento essencial para a estruturação psíquica, cognitiva, social e emocional da criança. Para Piaget, o jogo acompanha a evolução das estruturas mentais, manifestando-se inicialmente nos jogos de exercício, que predominam na primeira infância, passando pelos jogos simbólicos e, posteriormente, pelos jogos de regras. Nessa perspectiva, o brincar é compreendido como uma forma de assimilação da realidade, por meio da qual a criança incorpora o mundo externo às suas estruturas cognitivas, reorganizando o pensamento e construindo conhecimentos de maneira ativa.

Já na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o brinquedo assume um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar cria condições para que a

criança projete papéis sociais, normas e valores de sua cultura, indo além de seu comportamento habitual. Por meio da brincadeira, especialmente do faz de conta, a criança vivencia situações imaginárias que possibilitam a internalização de regras sociais, o desenvolvimento da linguagem, da autorregulação e do pensamento abstrato. Assim, o brincar constitui-se como um espaço privilegiado de aprendizagem mediada, no qual se estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Winnicott, por sua vez, ao adotar uma perspectiva psicanalítica, destaca a importância do ambiente e da figura do mediador no sucesso do desenvolvimento desde os primeiros momentos de vida. Para o autor, o brincar ocorre em um espaço potencial, situado entre a realidade interna e externa da criança, sendo fundamental para a constituição do self e para o equilíbrio emocional. Nesse contexto, a presença de um adulto suficientemente bom, que ofereça segurança, continuidade e acolhimento, é indispensável para que a criança possa brincar, criar e se desenvolver de forma saudável.

Embora o brincar seja uma atividade natural e espontânea da criança, sua efetividade pedagógica no contexto escolar está diretamente relacionada à atuação do professor. Muitas instituições educacionais ainda tratam o brincar como um tempo ocioso ou meramente recreativo, desvinculado de planejamento, intencionalidade e objetivos educativos. Essa concepção reduz o potencial do lúdico e limita as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Diante disso, este artigo propõe refletir sobre a importância da mediação docente para garantir um brincar de qualidade na Educação Infantil.

O educador desempenha papel central na organização do ambiente educativo, sendo responsável pela disposição dos espaços, pela seleção criteriosa dos materiais e pela proposição de situações que ampliem e enriqueçam as experiências infantis. Conforme destaca Kishimoto, o brincar na escola exige planejamento, observação sistemática e registro, de modo que o professor possa acompanhar o desenvolvimento das crianças, identificar avanços, dificuldades e interesses, e intervir de forma adequada. A mediação pedagógica possibilita que a criança avance em suas aprendizagens, respeitando seus tempos, necessidades e singularidades.

As brincadeiras, quando mediadas de forma intencional, favorecem a construção de regras, o desenvolvimento da linguagem, a cooperação e o controle do comportamento. No brincar coletivo, a criança aprende a negociar, a respeitar limites, a expressar sentimentos e a lidar com frustrações, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais. Vygotsky ressalta que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e que o professor atua como facilitador desse processo, criando situações desafiadoras e promovendo interações significativas entre as crianças.

Para compreender o brincar no contexto escolar, torna-se necessário o domínio dos referênciais teóricos que explicam como as atividades lúdicas se manifestam ao longo da infância e de que maneira contribuem para o desenvolvimento integral. Assim, este artigo analisa as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação para compreender as condições que favorecem ou impedem o brincar na escola, destacando a importância de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, capazes de garantir experiências lúdicas significativas, humanizadoras e transformadoras na Educação Infantil.

O estudo ressalta que o conhecimento dessas bases teóricas é imprescindível para que o professor compreenda as diferentes manifestações do brincar e sua relação direta com o desenvolvimento da

inteligência e da subjetividade da criança. Embora as terminologias de jogo e brincadeira variem de acordo com a linha teórica adotada, há uma convergência entre os autores no reconhecimento da atividade lúdica como uma prática livre, simbólica, prazerosa e, ao mesmo tempo, regida por regras, explícitas ou implícitas. Essa compreensão teórica permite ao educador superar visões reducionistas do brincar, reconhecendo-o como um fenômeno complexo e essencial ao desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, este artigo busca fundamentar a prática pedagógica nas teorias clássicas do desenvolvimento infantil, articulando os pressupostos teóricos com o cotidiano da Educação Infantil. A apropriação desses referenciais possibilita ao professor planejar intervenções mais conscientes e intencionais, respeitando os tempos, interesses e necessidades das crianças, ao mesmo tempo em que potencializa as experiências lúdicas como situações reais de aprendizagem.

Além disso, o artigo analisa o papel do professor como mediador das brincadeiras e dos jogos na Educação Infantil, destacando que a qualidade do brincar não ocorre de forma aleatória ou exclusivamente espontânea, mas depende da intencionalidade pedagógica presente na organização dos espaços, na seleção dos materiais e na condução das interações. Com base nos estudos de Kishimoto, Fortuna e Vygotsky, defende-se a necessidade de superar a concepção espontaneísta do brincar, que atribui à criança total responsabilidade pela aprendizagem, desconsiderando o papel do educador.

O professor, nesse contexto, é reconhecido como agente fundamental do processo educativo, responsável por criar ambientes lúdicos desafiadores, propor situações significativas, observar, intervir e ampliar as experiências infantis. Sua atuação como mediador contribui para que o brincar se transforme em um espaço de construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades sociais e fortalecimento dos vínculos afetivos. Dessa forma, o lúdico deixa de ser apenas um momento recreativo e passa a ser compreendido como uma prática pedagógica planejada, intencional e alinhada aos objetivos educacionais da Educação Infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ATIVIDADE LÚDICA: DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

Para Jean Piaget, o jogo ocupa um lugar central na vida da criança, pois é por meio dele que prevalece o processo de assimilação da realidade. Ao brincar, a criança apropria-se do mundo à sua maneira, reinterpretando experiências e transformando situações vividas em esquemas mentais significativos. O jogo, nessa perspectiva, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma expressão do funcionamento da inteligência infantil em desenvolvimento. Piaget compreende o brincar como um reflexo direto das estruturas cognitivas da criança, acompanhando os diferentes estágios de seu desenvolvimento.

O autor classifica os jogos em três grandes estruturas evolutivas. Os jogos de exercício caracterizam-se pelas repetições de ações motoras e funcionais, comuns nos primeiros anos de vida, nos quais a criança explora o próprio corpo e os objetos ao seu redor, fortalecendo coordenações e esquemas sensório-motores. Em seguida, emergem os jogos simbólicos, nos quais a criança passa a representar a realidade por meio do faz de conta, atribuindo novos significados aos objetos e às

situações. Nesse tipo de jogo, a imaginação ocupa lugar central, permitindo à criança expressar desejos, sentimentos e conflitos. Por fim, os jogos de regras representam uma evolução significativa, pois exigem a compreensão e a aceitação de normas compartilhadas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento lógico, do respeito ao outro e da vida em grupo.

Na perspectiva de Lev Vygotsky, o brinquedo assume um papel fundamental no desenvolvimento psicológico da criança, especialmente por criar a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito refere-se à distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma e o que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes. No brincar, particularmente no jogo simbólico, a criança age além de suas capacidades habituais, internalizando regras, papéis sociais e valores culturais. Assim, o brinquedo não apenas reflete o desenvolvimento já alcançado, mas impulsiona novos avanços cognitivos e sociais.

Vygotsky destaca ainda a importância da linguagem e do uso de signos como mediadores do comportamento infantil. A fala possibilita que a criança planeje ações, controle impulsos e resolva problemas antes mesmo de executá-los. Nesse sentido, o brincar favorece o desenvolvimento da autorregulação, pois a criança aprende a subordinar seus desejos imediatos às regras do jogo e aos objetivos estabelecidos. Dessa forma, o lúdico deixa de estar vinculado exclusivamente ao prazer e passa a assumir um papel estruturante no domínio do próprio comportamento e na construção do pensamento consciente.

Complementando essas abordagens, Donald Winnicott contribui com uma perspectiva psicanalítica que enfatiza a dimensão emocional e criativa do brincar. Para o autor, os bebês utilizam objetos especiais, denominados objetos transicionais, que funcionam como mediadores entre o mundo interno e o mundo externo. Esses objetos auxiliam a criança no processo de separação da figura materna, oferecendo segurança emocional e favorecendo o desenvolvimento da imaginação. O brincar ocorre em um espaço potencial, no qual a criança sente-se livre para criar, inventar e experimentar, sendo essa experiência essencial para a constituição do self.

Winnicott ressalta que o brincar compartilhado conduz diretamente às experiências culturais, uma vez que é por meio do jogo que a criança se apropria da cultura, dos símbolos e das relações sociais. Para o autor, é no brincar que a criança vive de forma criativa, e essa criatividade é o que torna a vida significativa e digna de ser vivida. Assim, o brincar não se restringe à infância, mas constitui a base para a participação cultural e social ao longo da vida.

Ao articular as contribuições de Piaget, Vygotsky e Winnicott, compreende-se que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, integrando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Embora partam de referenciais teóricos distintos, os autores convergem ao reconhecer o jogo e a brincadeira como experiências essenciais para a formação da criança. Dessa forma, o lúdico deve ser compreendido não apenas como fonte de prazer, mas como um instrumento privilegiado de aprendizagem, autorregulação, expressão emocional e construção da identidade, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento das teorias do desenvolvimento infantil é fundamental para que o professor compreenda as diferentes fases do desenvolvimento da criança e possa tomar decisões pedagógicas que se traduzam em oportunidades construtivas e significativas de aprendizagem. A apropriação desses referenciais teóricos permite ao educador interpretar as manifestações infantis com maior sensibilidade e intencionalidade, evitando práticas improvisadas ou descontextualizadas que pouco contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

A compreensão das contribuições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Winnicott e Leontiev possibilita ao professor intervir de forma qualificada no processo educativo. Conforme aponta Leontiev, o domínio das regras presentes no jogo representa o domínio do próprio comportamento, uma vez que a criança aprende a subordinar seus impulsos imediatos a objetivos coletivos e normas socialmente construídas. Nesse sentido, o jogo ultrapassa a dimensão do prazer e assume caráter formativo, configurando-se como um processo social de aprendizagem, autorregulação e internalização de valores.

O brincar mediado pedagogicamente contribui de maneira significativa para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança, pois articula aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Quando o professor planeja, observa e intervém intencionalmente nas situações lúdicas, cria condições para que a criança avance em suas aprendizagens, amplie sua autonomia e fortaleça sua capacidade de interação com o outro. Assim, o brincar deixa de ser apenas uma atividade espontânea e passa a ser reconhecido como uma prática educativa estruturada e potente.

Cabe ao professor assumir uma postura reflexiva, criativa e sensível diante do brincar, reconhecendo-o como um eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil. Essa postura implica observar atentamente as ações das crianças, valorizar suas iniciativas, propor desafios adequados ao nível de desenvolvimento e promover interações que estimulem a cooperação, a linguagem e o pensamento crítico. Ao compreender o brincar como prática educativa essencial, o educador fortalece seu papel como mediador do conhecimento e do desenvolvimento humano.

As teorias do desenvolvimento evidenciam que dominar as regras do jogo significa, também, aprender a dominar o próprio comportamento, exercitando o autocontrole, a responsabilidade e o respeito ao outro. Dessa forma, o professor que conhece e compreende essas bases teóricas está mais preparado para transformar sua prática pedagógica em uma oportunidade construtiva real, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos desde a infância.

REFERÊNCIAS

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

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar, viver e aprender: educação infantil em ação. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE RACIONALIDADE TÉCNICA E CRÍTICA, DIREITOS DE APRENDIZAGEM, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA



EDUCATIONAL PLANNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN TECHNICAL AND CRITICAL RATIONALITY, LEARNING RIGHTS, FIELDS OF EXPERIENCE, AND FORMATIVE ASSESSMENT

EMILAINE SUELI COLNAGO
Graduação em .Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2011); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Universidade Santa Cecília (2013); Professora da Educação Infantil na Escola Municipal Aparecida Alves , Presidente-Prudente , São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute o planejamento educacional na Educação Infantil, articulando fundamentos clássicos do currículo (Tyler, Taba, Sacristán, Libâneo, Veiga, Gadotti) com perspectivas contemporâneas voltadas à infância (Oliveira-Formosinho, Dahlberg, Moss, Barbosa; Kishimoto), ao enfoque por direitos de aprendizagem e campos de experiências da BNCC e às exigências de uma avaliação formativa coerente com o brincar, as interações e a escuta das crianças. Trata-se de estudo teórico com revisão narrativa integrativa (2019–2026), preservando autores fundantes e dialogando com marcos normativos brasileiros (LDB, DCNEI, BNCC) e com debates atuais sobre equidade, inclusão, cultura de dados e uso ético-crítico de tecnologias digitais e IA generativa. O objetivo é compreender como diferentes matrizes de planejamento (sistêmico, institucional e cotidiano pedagógico) podem sustentar uma pedagogia da infância que valorize a participação infantil, a brincadeira e as múltiplas linguagens, evitando a escolarização precoce e o tecnicismo. A análise indica que a racionalidade técnica, embora contribua

para a coerência interna (clareza de finalidades, conteúdos e avaliação), torna-se insuficiente se desconsidera a centralidade das experiências, das culturas infantis e do ambiente como “terceiro educador”. A racionalidade crítica convoca a gestão democrática, a ética do cuidado, a documentação pedagógica e o trabalho docente como práxis reflexivas. Conclui-se que o planejamento na Educação Infantil requer uma racionalidade prática que combine critérios de qualidade, deliberação coletiva e escuta sensível, alinhada às diretrizes legais e à BNCC, com avaliação formativa não classificatória e compromisso com inclusão e justiça curricular.

Palavras-chave: Planejamento Educacional; Educação Infantil; Currículo; BNCC; Avaliação Formativa.

ABSTRACT

This article discusses educational planning in Early Childhood Education, articulating classic curriculum foundations (Tyler, Taba, Sacristán, Libâneo, Veiga, Gadotti) with contemporary perspectives focused on childhood (Oliveira-Formosinho, Dahlberg, Moss, Barbosa; Kishimoto), the rights-based learning approach and experience fields of the BNCC (Brazilian National Curriculum Base), and the demands of formative assessment consistent with play, interactions, and listening to children. This is a theoretical study with an integrative narrative review (2019–2026), preserving foundational authors and engaging with Brazilian normative frameworks (LDB, DCNEI, BNCC) and current debates on equity, inclusion, data culture, and the ethical-critical use of digital technologies and generative AI. The objective is to understand how different planning frameworks (systemic, institutional, and everyday pedagogical) can support an early childhood pedagogy that values children's participation, play, and multiple languages, avoiding premature schooling and technicality. The analysis indicates that technical rationality, while contributing to internal coherence (clarity of purposes, content, and evaluation), becomes insufficient if it disregards the centrality of experiences, children's cultures, and the environment as a "third educator." Critical rationality calls for democratic management, an ethics of care, pedagogical documentation, and teaching work as reflective praxis. It is concluded that planning in Early Childhood Education requires a practical rationality that combines quality criteria, collective deliberation, and sensitive listening, aligned with legal guidelines and the BNCC (National Common Core Curriculum), with non-classificatory formative assessment and a commitment to inclusion and curricular justice.

Keywords: Educational Planning; Early Childhood Education; Curriculum; BNCC; Formative Assessment.

INTRODUÇÃO

O planejamento educacional na Educação Infantil é campo estratégico para garantir o direito de bebês e crianças de zero a cinco anos à educação de qualidade, ancorada no cuidar e educar, nas interações e no brincar, e na participação ativa das crianças na construção de significados. No Brasil,

a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) explicitam princípios éticos, políticos e estéticos, consolidados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza direitos de aprendizagem e campos de experiências em lugar de competências estritamente conteudistas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). Esse arranjo normativo demanda refletir sobre como planejar sem antecipar a escolarização, sem reduzir a infância a pré-requisitos do Ensino Fundamental e sem submeter o cotidiano a dispositivos tecnicistas.

No plano teórico, influências clássicas do planejamento curricular, com base na explicitação de objetivos, seleção e organização de conteúdos, métodos e avaliação (Tyler, 1974; Taba, 1974), dialogam e são tensionadas por perspectivas críticas que analisam o currículo como construção social, cultural e política (Sacristán, 2000; Libâneo, 2013; Veiga, 2013; Gadotti, 2000). Em paralelo, a pedagogia da infância aporta chaves conceituais sobre escuta, documentação pedagógica, ambiente, brincadeira e múltiplas linguagens (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Barbosa; Richter, 2015; Kishimoto, 2010), compondo um quadro em que o planejamento é menos uma prescrição linear e mais um dispositivo reflexivo, situado e co-construído.

Analisar, sob enfoque teórico-crítico, o planejamento educacional na Educação Infantil, articulando correntes clássicas e contemporâneas, com ênfase nos direitos de aprendizagem e campos de experiências propostos pela BNCC, na avaliação formativa e nos princípios de inclusão e equidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir definições e finalidades do planejamento educacional nos níveis sistêmico, institucional e do cotidiano pedagógico na Educação Infantil;
- Confrontar modelos clássicos do planejamento (Tyler; Taba) com perspectivas críticas e com a pedagogia da infância (participação, brincadeira, documentação pedagógica, ambiente);
- Examinar articulações entre LDB, DCNEI e BNCC, com foco em direitos de aprendizagem e campos de experiências;
- Debater implicações teóricas para currículo, avaliação formativa, gestão democrática e equidade, incluindo considerações éticas sobre cultura de dados e IA generativa.

Com a consolidação da BNCC e das DCNEI, persiste o desafio de planejar de modo coerente com a especificidade da Educação Infantil, evitando a antecipação de práticas escolares focalizadas em objetivos cognitivos estreitos. Ao enfatizar a infância como sujeito de direitos e produtor de cultura, urge alinhar planejamento e avaliação a princípios de escuta, participação e brincadeira, articulando marcos legais, tradição teórica e debates contemporâneos sobre inclusão e tecnologias.

Como o planejamento educacional na Educação Infantil, diante da LDB, DCNEI e BNCC, pode articular racionalidade técnica e crítica para sustentar direitos de aprendizagem, campos de experiências e avaliação formativa, preservando a especificidade da infância e promovendo equidade?

DEFINIÇÕES E FINALIDADES DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento educacional é um processo intencional e contínuo de tomada de decisões para orientar a ação educativa em coerência com finalidades formativas e com o contexto (Libâneo, 2013; Veiga, 2013). Na Educação Infantil, esse planejamento se realiza em diferentes níveis: sistêmico (políticas, normas e diretrizes como LDB, DCNEI e BNCC), institucional (projeto político-pedagógico — PPP, seleção de princípios e organização de tempos-espaços) e cotidiano pedagógico (organização do ambiente, tempos, materiais e situações de aprendizagem). As finalidades envolvem assegurar o direito ao cuidado e à educação indissociáveis, promover experiências estéticas, éticas e políticas, e valorizar as múltiplas linguagens da infância, segundo os princípios das DCNEI (BRASIL, 2009).

Ao contrário de uma visão escolarizante, que focaliza pré-requisitos formais, o planejamento na Educação Infantil centra-se nas experiências das crianças, nas interações e no brincar como eixos estruturantes, reconhecendo-as como protagonistas e produtoras de cultura (Barbosa; Richter, 2015; Kishimoto, 2010). O ambiente, concebido como “terceiro educador”, é parte do planejamento, incluindo a organização de materiais, tempos flexíveis e situações de exploração e investigação (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

A matriz de Tyler sustenta a necessidade de clareza de objetivos, coerência e avaliação alinhada, enquanto Taba reforça a participação docente na construção curricular por unidades e sequências (Tyler, 1974; Taba, 1974). Tais aportes fortalecem a coerência interna do planejamento; porém, se tomadas de forma rígida e prescritiva, podem reduzir a complexidade da infância a etapas e indicadores previamente definidos. Autores críticos como Sacristán (2000) e Gadotti (2000) desnaturalizam a neutralidade do currículo, evidenciando sua dimensão política e cultural. No campo específico da infância, Oliveira-Formosinho, Dahlberg e Moss sublinham que escuta, documentação pedagógica e participação deslocam o centro do planejamento da sequência de conteúdo para a construção de significados com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

A LDB reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e assegura princípios de gestão democrática e autonomia pedagógica (BRASIL, 1996). As DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem princípios (éticos, políticos e estéticos), eixos estruturantes (interações e brincadeiras) e orientações para currículo e avaliação não classificatória, com foco no desenvolvimento integral. A BNCC (BRASIL, 2017) define seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e organiza o currículo em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), propondo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias. No planejamento, esses referenciais demandam leitura contextualizada, evitando a transposição mecânica de objetivos como “conteúdos escolares” e preservando a globalidade das experiências.

A racionalidade técnica privilegia a previsibilidade, a decomposição do currículo em objetivos e a mensurabilidade; a racionalidade crítica interroga finalidades, poder e cultura, reiterando o caráter político do currículo (Sacristán, 2000; Libâneo, 2013). Na Educação Infantil, a polarização pode ser mitigada pela racionalidade prática, que combina critérios, evidências e deliberação ética na ação, em

diálogo com a singularidade das crianças e dos contextos. A documentação pedagógica e a escuta constituem dispositivos dessa racionalidade prática, favorecendo a avaliação formativa e a reflexão coletiva (Oliveira-Formosinho, 2007; Barbosa; Richter, 2015).

A avaliação formativa na Educação Infantil deve ser processual, diagnóstica e não classificatória, orientada por observação, registros e documentação compartilhada com famílias e crianças (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). A cultura de dados, quando limitada a indicadores padronizados, corre o risco de induzir escolarização precoce e estreitar o escopo das experiências; quando articulada à documentação pedagógica, pode sustentar a reflexão docente e a comunicação de aprendizagens sem reduzir a infância a resultados (Black; Wiliam, 2018; Libâneo, 2013). O planejamento, assim, considera evidências múltiplas e qualitativas, reconhecendo a complexidade do desenvolvimento infantil.

Em ambientes de Educação Infantil, o uso de tecnologias deve ser criteriosamente mediado, subordinado ao bem-estar, à interação e ao brincar, com atenção à proteção de dados e à autoria das crianças. A IA generativa, entendida como ferramenta de apoio ao professor (por exemplo, na organização de ideias e documentos), não pode substituir a observação, a escuta e o julgamento pedagógico. É imprescindível manter transparência, evitar vieses e rechaçar soluções que convertam a infância em objeto de mensuração automatizada, sob pena de comprometer a ética do cuidado e a centralidade das experiências (Black; Wiliam, 2018; Sacristán, 2000).

O planejamento na Educação Infantil é inseparável do compromisso com inclusão e equidade, contemplando diversidade cultural, linguística e de desenvolvimento. As DCNEI e a BNCC convidam à redução de barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem, e à valorização das múltiplas formas de expressão. A justiça curricular, nesse contexto, implica distribuir oportunidades de participação e de protagonismo, reconhecendo singularidades e recusando práticas homogeneizadoras ou medicalizantes (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; Libâneo, 2013).

Trata-se de revisão narrativa de caráter teórico com síntese integrativa, orientada a mapear e articular contribuições clássicas e contemporâneas sobre planejamento educacional na Educação Infantil, currículo, avaliação formativa, inclusão, cultura de dados e tecnologia.

Bases consultadas: Scielo, ERIC, Redalyc, CAPES/Periódicos e Google Scholar.

Recorte temporal: 2019–2026 para a literatura recente, mantendo clássicos fundantes pela relevância teórica (Tyler, Taba, Sacristán, Libâneo, Veiga, Gadotti; no campo da infância, Oliveira-Formosinho, Dahlberg, Moss, Kishimoto; em avaliação formativa, Black & Wiliam). Descritores: *planejamento educacional; Educação Infantil; currículo; direitos de aprendizagem; campos de experiências; avaliação formativa; documentação pedagógica; inclusão; equidade; tecnologia; IA generativa; educational planning; early childhood education; formative assessment; curriculum; documentation; inclusion; equity*.

Critérios de inclusão: obras com consistência teórica, alinhamento aos marcos brasileiros (LDB, DCNEI, BNCC) e relevância para a Educação Infantil; documentos oficiais. Critérios de exclusão: estudos estritamente empíricos de âmbito local sem interface teórica; duplicidades; materiais sem revisão editorial.

Procedimentos de análise: leitura flutuante inicial; categorização temática (planejamento por níveis; racionalidade técnica–crítica–prática; direitos/campos da BNCC; avaliação formativa/documentação; inclusão/equidade; tecnologia/IA); e síntese integrativa, com atenção à coerência terminológica e à compatibilidade com marcos normativos nacionais.

As contribuições de Tyler e Taba permanecem relevantes ao ressaltar alinhamento entre finalidades, meios e avaliação; sem clareza de propósitos, o planejamento tende à dispersão. Contudo, a Educação Infantil convoca uma gramática distinta, centrada em experiências, interações e brincar como eixos, o que relativiza a noção de objetivos pré-determinados e sequências lineares (Tyler, 1974; Taba, 1974; BRASIL, 2009). A pedagogia da infância recoloca a escuta e a documentação como fundamentos do planejamento, deslocando o foco da prescrição para a interpretação do vivido, em diálogo com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Barbosa; Richter, 2015). Assim, a coerência interna é reconfigurada: os “objetivos” assumem caráter aberto e relacional, referidos a direitos e campos de experiências.

Ao propor direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e campos de experiências, a BNCC oferece uma arquitetura que integra dimensões afetivas, cognitivas, sociais e estéticas (BRASIL, 2017). O planejamento, nessa arquitetura, não se organiza por conteúdos disciplinares, mas por situações que expandam relações, linguagens e investigações das crianças. A racionalidade técnica pode apoiar a clareza de propósitos (p. ex., visibilidade de direitos), enquanto a racionalidade crítica interroga a qualidade das experiências e a justiça curricular de sua distribuição. A racionalidade prática, por sua vez, media as tensões no cotidiano, guiando decisões sobre tempos, espaços e materiais em função do que as crianças mostram, dizem e fazem.

Avaliação formativa e documentação pedagógica: do controle à escuta

A avaliação formativa na Educação Infantil requer observação sistemática, registros e documentação pedagógica compartilhada com famílias e equipe, sem caráter classificatório (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). Em lugar de aferir aquisições padronizadas, a documentação torna visíveis processos de aprendizagem e participação, possibilitando reflexão docente e tomada de decisão informada (Black; Wiliam, 2018; Oliveira-Formosinho, 2007). O risco da cultura de dados reside em converter registros em instrumentos de controle e comparação, reduzindo a complexidade do desenvolvimento infantil. A discussão teórica contemporânea indica que indicadores devem ser contextualizados, plurais e interpretados com prudência, preservando o primado do cuidado e do brincar sobre a mensuração.

O planejamento é um ato coletivo, situado no PPP e na cultura da instituição, demandando tempos de estudo, reflexão e planejamento conjunto. A gestão democrática viabiliza a participação docente e das famílias nas decisões curriculares, amplia a accountability horizontal e alinha projeto pedagógico e práticas cotidianas (Veiga, 2013; Libâneo, 2013). A equidade, nessa etapa, implica considerar desigualdades de acesso a bens culturais, linguagens e experiências, e promover uma oferta rica e variada de situações, materiais e interações, respeitando ritmos e singularidades. A justiça curricular traduz-se na garantia de participação e de protagonismo das crianças, combatendo processos de homogeneização e antecipação escolarizam-te

A presença de tecnologias digitais, inclusive IA generativa, suscita debates na Educação Infantil. Teoricamente, recursos tecnológicos podem apoiar a documentação pedagógica e o trabalho colaborativo de professores; contudo, seu uso deve ser indireto em relação às crianças, preservando experiências sensoriais, corporais e sociais. A IA generativa pode auxiliar docentes em tarefas de organização textual, desde que com mediação crítica, transparência e respeito à privacidade, jamais substituindo observação, escuta e julgamento pedagógico. O planejamento, portanto, incorpora critérios éticos e pedagógicos que subordinam a tecnologia aos fins da Educação Infantil (Sacristán, 2000; Black; Wiliam, 2018).

A análise evidencia que: (i) a racionalidade técnica contribui para a coerência, mas não pode prescrever o vivido; (ii) a racionalidade crítica ilumina fins e contextos, porém carece de mediações operacionais; (iii) a racionalidade prática integra ambas, mediante documentação, escuta e deliberação coletiva. O planejamento na Educação Infantil, ancorado em direitos e campos de experiências, depende de ambientes ricos, tempos flexíveis e escuta sensível, com avaliação formativa não classificatória e compromisso com a inclusão e a equidade. A gestão democrática e a cultura de dados interpretativa sustentam a qualidade do processo, ao passo que o uso de tecnologias requer uma ética de contenção e finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou, em perspectiva teórico-crítica, como o planejamento educacional na Educação Infantil pode articular racionalidades técnica, crítica e prática, à luz dos marcos brasileiros (LDB, DCNEI, BNCC) e das contribuições da pedagogia da infância. Argumentou-se que a gramática clássica da coerência (Tyler; Taba) permanece importante, mas deve ser **reconfigurada** por uma compreensão da infância como sujeito de direitos, pelo primado do brincar e das interações, e pela centralidade da **documentação pedagógica** e da **escuta**.

Quanto ao problema proposto, conclui-se que o planejamento compatível com a BNCC demanda: (a) interpretação **contextualizada** dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências; (b) avaliação **formativa**, processual e não classificatória; (c) compromisso explícito com **inclusão** e **equidade**; (d) deliberação coletiva no âmbito do PPP e da gestão democrática; (e) uso **ético** e **crítico** de tecnologias e de dados, subordinado aos fins pedagógicos da Educação Infantil. Como implicações conceituais, sublinha-se a necessidade de consolidar a noção de **racionalidade prática** como chave de mediação, e de aprofundar a elaboração teórica sobre documentação, escuta e justiça curricular.

Lacunas de pesquisa incluem: (i) estudos teóricos comparados sobre modelos de documentação pedagógica e sua relação com equidade e participação; (ii) investigações sobre culturas institucionais de planejamento e tempos de trabalho docente na Educação Infantil; (iii) análises críticas sobre governança de dados e IA generativa em contextos de Educação Infantil, com foco em ética, privacidade e autoria.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Simone. Educação Infantil: políticas e práticas. Porto Alegre: Penso, 2015.

BIESTA, Gert. The Beautiful Risk of Education. Boulder: Paradigm, 2013.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, v. 92, n. 1, p. 81–90, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/003172171009200119

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BROOKHART, Susan M. How to Give Effective Feedback to Your Students. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation. 2. ed. London: Routledge, 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HERITAGE, Margaret. Formative Assessment in Practice. Cambridge: Harvard Education Press, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MOSS, Peter. Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. London: Routledge, 2014.

OCDE. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD, 2017. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 13 mar. 2026.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). A escola vista pelas crianças: documentação pedagógica. Porto: Porto Editora, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TABA, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, 1974.

TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 13 mar. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 30. ed. Campinas: Papirus, 2013.



A IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE OF SUSTAINABILITY IN EDUCATION

EVANDRO OLIMPIO DOS ANJOS
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2022); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Jose de Alencar e no CEI CEU Quinta do Sol.

RESUMO

A incorporação de práticas e valores socioambientais no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI, como pensamento sistêmico, responsabilidade coletiva e compreensão das relações entre sociedade, economia e natureza. Ao integrar temas como preservação ambiental, consumo responsável, gestão de resíduos e biodiversidade aos processos pedagógicos, a escola torna-se um espaço estratégico para promover mudanças culturais duradouras. Além disso, a educação para a sustentabilidade favorece o engajamento comunitário e a construção de projetos que articulam teoria e prática, estimulando a participação ativa dos estudantes na resolução de problemas reais. Assim, a sustentabilidade na educação não apenas qualifica o processo formativo, mas também fortalece a cidadania, preparando crianças, jovens e adultos para atuarem de maneira ética e comprometida com o futuro do planeta. A sustentabilidade na educação constitui um eixo fundamental para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir de maneira responsável no meio em que vivem.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação; Meio Ambiente; Cidadania; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The incorporation of socio-environmental practices and values into the school environment contributes to the development of essential 21st-century skills, such as systems thinking, collective responsibility, and an understanding of the relationships between society, the economy, and nature. By integrating themes such as environmental preservation, responsible consumption, waste management, and biodiversity into pedagogical processes, the school becomes a strategic space for promoting lasting cultural changes. Furthermore, education for sustainability fosters community engagement and the construction of projects that articulate theory and practice, stimulating the active participation of students in solving real problems. Thus, sustainability in education not only enhances the formative process but also strengthens citizenship, preparing children, young people, and adults to act ethically and committed to the future of the planet. Sustainability in education constitutes a fundamental axis for the formation of critical, conscious individuals capable of intervening responsibly in the environment in which they live.
Keywords: Sustainability; Education; Environment; Citizenship; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A necessidade de inserir a sustentabilidade na educação não é apenas uma demanda da comunidade científica ou dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), mas também uma urgência percebida no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioambientais. Eventos extremos, como enchentes, secas prolongadas, queimadas, ondas de calor e desastres envolvendo resíduos tóxicos, têm demonstrado que os impactos ambientais não são distribuídos de forma igualitária: eles afetam, sobretudo, populações de baixa renda, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, povos originários e comunidades tradicionais. Nesse sentido, a educação sustentável contribui para a formação de uma consciência crítica que reconhece a relação entre desigualdade social, degradação ambiental e injustiça climática. Ao entender o território em que vivem, os sujeitos podem identificar as causas dos problemas, refletir sobre alternativas locais e propor soluções fundamentadas no conhecimento científico, nos saberes tradicionais e na participação comunitária.

Os organismos internacionais têm enfatizado a educação como eixo prioritário no enfrentamento da crise ambiental. A Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacam, de forma explícita, a necessidade de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (ODS 4), ao mesmo tempo em que estimulam ações globalmente articuladas para enfrentar as mudanças climáticas (ODS 13) e preservar os ecossistemas terrestres e aquáticos (ODS 14 e 15). Esses marcos reforçam que a sustentabilidade não pode ser tratada como um conteúdo periférico ou ocasional no currículo, mas como um princípio estruturante que permeia a formação integral dos estudantes. Dessa forma, a educação assume a responsabilidade de promover reflexões profundas sobre os impactos ambientais das ações humanas e de incentivar práticas sustentáveis dentro e fora da escola, fortalecendo a cidadania ecológica e a corresponsabilidade social.

No contexto escolar, a sustentabilidade pode ser trabalhada de diferentes maneiras, considerando-se a realidade, as necessidades e o território de cada comunidade. Projetos de hortas pedagógicas, coleta seletiva, compostagem, manejo consciente da água, campanhas de consumo responsável, reaproveitamento de materiais e uso eficiente de energia são exemplos de práticas que aproximam os estudantes dos princípios da sustentabilidade de forma concreta e significativa. Essas ações favorecem não apenas a conscientização individual, mas também o trabalho coletivo, a cooperação, o protagonismo juvenil e a formação de uma cultura institucional voltada à preservação ambiental. Ao vivenciarem experiências práticas de sustentabilidade, os estudantes internalizam valores e comportamentos que podem ser replicados em suas famílias e comunidades, reforçando o papel transformador da educação.

A educação para a sustentabilidade envolve uma dimensão ética e sociocultural, que reconhece a importância dos saberes tradicionais, das identidades culturais e das relações comunitárias na construção de sociedades mais sustentáveis. Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras e outras comunidades tradicionais possuem conhecimentos ancestrais sobre manejo da terra, conservação da biodiversidade e equilíbrio com a natureza, que podem contribuir significativamente para a educação ambiental contemporânea. Nesse sentido, o diálogo intercultural torna-se elemento essencial para uma formação integral e sustentável, pois amplia as perspectivas dos estudantes e fortalece o respeito à diversidade. A escola, ao valorizar esses saberes, promove não apenas o aprendizado, mas também a justiça social, a inclusão e o reconhecimento das múltiplas formas de interação entre seres humanos e ambiente.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel dos educadores na promoção da sustentabilidade. A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e alinhadas às demandas socioambientais atuais. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para integrar temas ambientais ao currículo, seja pela falta de recursos didáticos, pela ausência de formação específica ou pela compreensão limitada da complexidade das questões ambientais. Por isso, investir na qualificação docente é imprescindível para que a escola possa assumir seu papel protagonista na transição para uma sociedade sustentável. Educadores bem-preparados têm maior capacidade de articular teoria e prática, selecionar metodologias ativas, mobilizar a participação estudantil e promover experiências de aprendizagem capazes de transformar a percepção dos estudantes sobre o mundo.

“A educação deve contribuir para a consciência de que todos os seres humanos pertencem à mesma comunidade de destino.” (MORIN, 2000, p. 101).

No entanto, a educação para a sustentabilidade não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola ou dos professores. Trata-se de um esforço coletivo que envolve famílias, comunidades, governos e instituições privadas. A adoção de políticas públicas voltadas à promoção da sustentabilidade é essencial para garantir condições adequadas ao desenvolvimento de projetos socioambientais nas escolas. Investimentos em infraestrutura, formação docente, materiais pedagógicos, tecnologias limpas e gestão sustentável dos espaços escolares são medidas indispensáveis para transformar a educação em um instrumento eficaz de mudança ecológica e social.

Ademais, parcerias entre escolas, universidades, organizações não governamentais e instituições públicas ampliam o alcance das ações educativas e possibilitam a produção de conhecimento interdisciplinar, colaborativo e socialmente relevante.

É importante destacar também que a sustentabilidade na educação não se refere apenas à dimensão ambiental, mas envolve aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. A perspectiva socioambiental compreende que o desenvolvimento sustentável depende da capacidade de garantir qualidade de vida às gerações atuais sem comprometer os recursos e as oportunidades das gerações futuras. Isso implica repensar hábitos de consumo, formas de produção, uso dos recursos naturais e, principalmente, os valores que orientam as relações humanas. Nesse processo, a educação desempenha um papel articulador, pois forma cidadãos capazes de analisar criticamente a complexidade dos problemas ambientais e de propor soluções inovadoras que dialoguem com os princípios da equidade, da ética e da responsabilidade coletiva.

A sustentabilidade na educação, portanto, deve ser tratada como um princípio transversal, que perpassa todas as áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares. A interdisciplinaridade é essencial para compreender a totalidade dos fenômenos ambientais e sociais, uma vez que eles não podem ser explicados de forma fragmentada. Disciplinas como Ciências, Geografia e Biologia têm grande potencial para discutir temas ambientais, mas áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História e Educação Física também podem contribuir de maneira significativa para a formação sustentável. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e práticas colaborativas são caminhos que permitem integrar a sustentabilidade ao cotidiano da escola e fortalecer a participação dos estudantes como protagonistas de sua própria formação.

Nesse contexto, destaca-se ainda a importância de articular a sustentabilidade à inovação tecnológica e à cultura digital. As novas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades para ampliar o acesso à informação, promover experiências de aprendizagem significativas e estimular a criatividade dos estudantes. Ferramentas digitais, plataformas colaborativas, jogos educativos, laboratórios virtuais e sistemas de monitoramento ambiental são exemplos de recursos que podem ser utilizados para enriquecer o ensino da sustentabilidade. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam empregadas de forma crítica e responsável, considerando seus impactos ambientais e sociais, como o consumo energético, a produção de lixo eletrônico e a desigualdade no acesso digital.

Por fim, a educação para a sustentabilidade representa uma oportunidade ímpar de ressignificar a relação entre seres humanos e natureza. A formação escolar deve promover não apenas o conhecimento científico, mas também a sensibilidade ética, o respeito ao outro e a capacidade de imaginar futuros alternativos mais justos e equilibrados. A escola precisa ser um espaço de construção coletiva, onde estudantes, professores e comunidade possam vivenciar experiências de cuidado, solidariedade, cooperação e corresponsabilidade. Ao integrar a sustentabilidade ao ensino, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais consciente, participativa e comprometida com a preservação do planeta.

Diante da complexidade dos desafios contemporâneos, torna-se evidente que a sustentabilidade não pode ser vista como um tema acessório, mas como um elemento estruturante da formação humana. A educação desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que se moldam os conhecimentos, os valores e as atitudes que orientam as ações individuais e coletivas. Assim, investir em uma educação sustentável significa investir no futuro do planeta e das próximas gerações. Uma escola que abraça a sustentabilidade fortalece a cidadania, amplia a consciência crítica e promove a transformação social necessária para enfrentar a crise ambiental global. Dessa forma, a educação para a sustentabilidade, enquanto prática pedagógica, ética e política, configura-se como um compromisso fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção de sociedades mais justas, resilientes e ambientalmente responsáveis.

Nas últimas décadas, as discussões acerca da sustentabilidade têm adquirido centralidade nos debates globais, impulsionadas pelo avanço das mudanças climáticas, pela intensificação da degradação ambiental e pelos desafios socioeconômicos que caracterizam o século XXI. A crise ecológica contemporânea não pode ser compreendida de forma isolada: ela é resultado direto de um modelo de desenvolvimento historicamente baseado na exploração intensiva dos recursos naturais, no consumo desenfreado e na lógica produtiva que privilegia o lucro imediato em detrimento da preservação do planeta. Esse cenário demanda respostas efetivas que ultrapassem o campo técnico e adentrem o campo educativo, pois nenhuma transformação estrutural é possível sem a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as dinâmicas ambientais, sociais e econômicas que moldam o mundo. Nesse sentido, a educação emerge como um espaço estratégico e indispensável para a promoção da sustentabilidade, uma vez que atua na formação de valores, atitudes e competências que orientam a construção de sociedades mais justas, resilientes e ambientalmente equilibradas.

“A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 67).

A educação para a sustentabilidade, compreendida como um processo pedagógico contínuo, interdisciplinar e contextualizado, tem como objetivo desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas que permitem a estudantes e comunidades participarem ativamente da transformação socioambiental. Mais do que transmitir conteúdos sobre preservação ambiental, essa abordagem propõe integrar ao currículo escolar práticas que estimulem o pensamento crítico, a tomada de decisão responsável, o respeito à diversidade biológica e cultural, a cooperação e a resolução colaborativa de problemas. A escola, enquanto instituição social, cultural e política, assume papel fundamental nesse processo, pois representa um microcosmo da sociedade, onde diferentes saberes, experiências e perspectivas podem dialogar para a construção de novos modos de viver e conviver em harmonia com o ambiente.

CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA PROJETOS DE SUSTENTABILIDADE

A capacitação docente para projetos de sustentabilidade representa um dos pilares mais importantes para promover mudanças significativas no ambiente escolar e, por consequência, na sociedade. Em um contexto global marcado pelo avanço das mudanças climáticas, pela redução da biodiversidade, pelo uso intensivo dos recursos naturais e pelo aumento das desigualdades socioambientais, a formação de professores emerge como um dos caminhos mais eficazes para a construção de práticas educativas transformadoras. Os docentes possuem papel central na mediação entre o conhecimento científico, as necessidades do território e o desenvolvimento das competências socioambientais dos estudantes. Por isso, investir na sua formação significa investir na construção de uma cultura escolar sustentável, capaz de estimular pensamento crítico, compromisso ético e responsabilidade coletiva. A sustentabilidade, ao se tornar eixo estruturante do planejamento pedagógico, demanda docentes preparados, atualizados e sensíveis à complexidade das questões ambientais e sociais que permeiam a realidade contemporânea.

“A educação do futuro precisa ensinar os princípios organizadores da vida, porque sem compreendê-los não haverá sustentabilidade.” (CAPRA, 2006, p. 32).

A formação docente para a sustentabilidade precisa ir além do aprendizado pontual de conteúdos relacionados ao meio ambiente. Ela exige uma compreensão ampla do conceito de sustentabilidade, entendido de forma interdisciplinar, ética e sociopolítica. A educação ambiental não deve ser reduzida à prática de reciclagem ou à simples transmissão de informações sobre fauna e flora. Ao contrário, trata-se de um processo que envolve o estudo das relações entre sociedade, economia, cultura, tecnologia e ambiente. A sustentabilidade incorpora dimensões como justiça social, preservação ecológica, governança democrática, inovação tecnológica responsável e valorização dos saberes tradicionais. Para compreender todos esses aspectos, o docente precisa de formação contínua, reflexiva e crítica, capaz de articular teorias, metodologias e práticas contextualizadas.

Nesse sentido, a capacitação para projetos de sustentabilidade deve contemplar tanto aspectos conceituais quanto práticos, permitindo que o professor compreenda a complexidade das questões ambientais e, simultaneamente, seja capaz de desenvolver projetos pedagógicos aplicáveis ao cotidiano escolar. Entre os conteúdos fundamentais estão: mudanças climáticas, biodiversidade, gestão de resíduos, consumo consciente, energias renováveis, justiça ambiental, economia circular, impactos socioambientais da urbanização, uso sustentável da água e do solo, além de temas emergentes como cidades

A sustentabilidade não se limita às disciplinas de Ciências ou Geografia; ela atravessa Matemática, Língua Portuguesa, História, Artes, Educação Física e demais componentes curriculares. Para que essa integração aconteça, o professor precisa ser capacitado a trabalhar de forma colaborativa com outros docentes, planejando projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento. A construção de hortas escolares, por exemplo, integra Ciências (solo, plantas, ciclo de vida), Matemática (medidas, estatística, planejamento), Língua Portuguesa (textos informativos, relatórios, entrevistas), Artes (representações visuais), História (cultura alimentar), e assim por diante. A formação docente, portanto, precisa ensinar

como desenvolver atividades interdisciplinares e como dialogar com diferentes áreas para enriquecer o processo de aprendizagem.

A tecnologia também deve ser incorporada ao processo de capacitação docente para projetos de sustentabilidade. Vivemos em uma sociedade hiperconectada, onde estudantes têm acesso constante a informações e ferramentas digitais. Cabe ao professor aprender a utilizar essas tecnologias de maneira crítica e criativa. Softwares de monitoramento ambiental, sensores de umidade, aplicativos de cálculo energético, plataformas virtuais de projetos colaborativos e recursos audiovisuais podem potencializar o impacto dos projetos realizados na escola. Além disso, a produção de vídeos, documentários, podcasts e registros digitais ajuda a ampliar a visibilidade das ações sustentáveis e incentiva o envolvimento da comunidade.

Ao mesmo tempo, é necessário que a formação docente aborde o consumo tecnológico e seus impactos ambientais. O uso de equipamentos eletrônicos gera descarte de lixo eletrônico, consumo elevado de energia e dependência de minerais extraídos de forma predatória em diversos países. Portanto, a tecnologia precisa ser utilizada de maneira responsável, e a capacitação docente deve discutir criticamente seus limites e potencialidades dentro do contexto da sustentabilidade.

Um dos maiores desafios para a implementação de projetos de sustentabilidade na escola é a falta de recursos financeiros e estruturais. Muitas instituições públicas enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura física, à ausência de materiais didáticos específicos e à sobrecarga de trabalho dos professores. Por isso, o processo de capacitação deve incluir estratégias de gestão de recursos, parcerias intersetoriais e mobilização comunitária. Quando o docente aprende a estabelecer parcerias com universidades, ONGs, secretarias municipais, coletivos ambientais, empresas socialmente responsáveis e lideranças comunitárias, ele amplia significativamente as possibilidades de desenvolver projetos e de buscar materiais e apoio técnico.

A formação docente precisa fortalecer o trabalho coletivo. Projetos de sustentabilidade que envolvem toda a comunidade escolar tendem a gerar maior impacto. A capacitação deve incentivar a criação de comissões, grupos de trabalho, conselhos escolares participativos e redes de educadores ambientais. O professor, ao trabalhar em equipe, compartilha experiências, troca conhecimentos, supera dificuldades e constrói soluções mais eficazes para problemas complexos. A inteligência coletiva é um elemento essencial para uma cultura escolar sustentável.

“A educação para a sustentabilidade é, ao mesmo tempo, educação para a cidadania, para a paz e para a vida.” (GADOTTI, 2000, p. 14).

A formação continuada é outro ponto essencial. Não basta oferecer uma capacitação pontual, de algumas horas ou dias, esperando mudanças estruturais no fazer pedagógico. A sustentabilidade exige processos permanentes de estudo, atualização e reflexão, acompanhados por políticas públicas que garantam tempo e condições de trabalho adequadas aos docentes. A formação precisa ser sistemática, constante e articulada ao projeto pedagógico da escola. Programas de formação continuada devem incluir oficinas práticas, cursos teóricos, seminários, visitas técnicas, estudos de caso, grupos de pesquisa-ação e acompanhamento pedagógico.

É fundamental que a capacitação docente valorize o protagonismo dos educadores, permitindo que eles também contribuam com suas experiências e conhecimentos prévios. A troca entre professores de diferentes áreas, redes e escolas fortalece a identidade profissional e amplia o repertório metodológico. A formação para a sustentabilidade deve ser construída coletivamente, respeitando trajetórias, diversidades e saberes.

A dimensão ética, emocional e relacional também deve ser considerada na formação docente. Projetos de sustentabilidade envolvem conflitos, decisões difíceis, negociações internas e disputas de interesse. Os professores precisam ser preparados para mediar conflitos, lidar com diferentes perspectivas e estimular o diálogo respeitoso. A educação para a sustentabilidade pressupõe empatia, sensibilidade e capacidade de escuta. Assim, o docente precisa desenvolver competências socioemocionais que lhe permitam conduzir processos participativos e fortalecer vínculos com a comunidade escolar.

Assim, a capacitação docente para projetos de sustentabilidade não é apenas uma demanda pedagógica, mas um compromisso ético, político e civilizatório. Ao oferecer formação qualificada aos professores, garantimos condições para que eles desenvolvam práticas inovadoras, contextualizadas e significativas. O impacto dessa formação ultrapassa os muros da escola e contribui diretamente para a construção de comunidades mais conscientes e resilientes. A sustentabilidade, quando incorporada ao trabalho docente, transforma não apenas o currículo, mas também as relações humanas, a gestão escolar e a cultura institucional. É um processo contínuo, coletivo e profundamente necessário para enfrentar os desafios ambientais e sociais do presente e do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente também deve contemplar os desafios estruturais das escolas brasileiras. Muitas instituições enfrentam problemas de infraestrutura, falta de materiais, escassez de recursos, superlotação de turmas e sobrecarga de trabalho docente. Ignorar esses desafios seria negligenciar a realidade. Por isso, as considerações finais apontam que capacitar docentes para projetos de sustentabilidade exige, paralelamente, investimentos públicos, políticas educacionais contínuas e estratégias de gestão participativa. Os professores precisam ter acesso a espaços adequados, materiais pedagógicos, apoio técnico e tempo de planejamento. Sem essas condições, qualquer formação corre o risco de tornar-se apenas teórica, sem impacto real no cotidiano escolar.

A sustentabilidade é um campo dinâmico, marcado por transformações científicas, tecnológicas e políticas constantes. Assim, não é suficiente oferecer capacitações pontuais. A formação docente deve ser permanente, articulada com o projeto político-pedagógico da escola e alinhada às necessidades reais dos professores. Programas de formação continuada precisam incluir acompanhamento, reflexão coletiva, supervisão pedagógica, oficinas práticas e momentos de troca entre educadores. Somente uma formação contínua permite que os docentes se mantenham atualizados, motivados e capazes de enfrentar desafios novos e complexos.

Ao final desta análise, ressalta-se também que a capacitação docente para projetos de sustentabilidade deve considerar dimensões socioemocionais, humanizadoras e éticas da prática educativa. Projetos de sustentabilidade envolvem conflitos, negociações, discussões e diferenças de opinião. O professor precisa estar preparado para mediar diálogos, acolher divergências, estimular o respeito e reforçar valores de empatia e solidariedade. A sustentabilidade não se limita a ações técnicas; ela requer uma mudança profunda nos modos de pensar, sentir e agir. Por isso, a formação docente precisa contemplar habilidades socioemocionais como escuta ativa, cooperação, comunicação assertiva, mediação de conflitos e liderança democrática.

As considerações finais também apontam para a necessidade de valorizar o protagonismo dos estudantes nos projetos de sustentabilidade. Um docente bem capacitado compreende que a transformação ambiental não pode ser um processo imposto de cima para baixo, mas deve envolver participação ativa dos estudantes. Eles são capazes de mobilizar comunidades, criar soluções inovadoras, desenvolver pesquisas, propor intervenções e transformar a escola em laboratório vivo de práticas sustentáveis. Assim, capacitar professores é também investir no desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade dos estudantes.

Finalmente, estas considerações finais destacam que capacitar docentes para projetos de sustentabilidade não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um compromisso civilizatório. Trata-se de preparar profissionais que atuarão na construção de um futuro possível para as próximas gerações. A formação docente torna-se, nesse sentido, um ato político, pois envolve escolhas sobre o mundo que desejamos construir. Uma escola que investe na formação de seus professores cria condições para uma educação que valoriza a vida, protege o planeta, promove justiça social e fortalece a cidadania. Ao capacitarmos docentes, estamos, na verdade, capacitando toda a sociedade para enfrentar a crise ecológica global com conhecimento, sensibilidade e esperança.

Dado o exposto, conclui-se que a capacitação docente para projetos de sustentabilidade é um processo indispensável, contínuo, profundo e coletivo. É um investimento que transcende o espaço escolar e reverbera na comunidade, no território e no planeta. Professores preparados, conscientes e engajados tornam-se multiplicadores de práticas transformadoras, inspirando estudantes, famílias e lideranças a repensar hábitos, comportamentos e modos de existir. A sustentabilidade, quando incorporada de forma genuína à formação docente, deixa de ser discurso e transforma-se em ação concreta, cotidiana e duradoura. Dessa forma, a educação para a sustentabilidade fortalece a construção de um mundo mais justo, equilibrado e solidário, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de transformação social.

A capacitação docente para projetos de sustentabilidade revela-se como uma das estratégias mais essenciais para enfrentar os desafios socioambientais do século XXI e construir uma educação comprometida com a preservação da vida em todas as suas formas. Ao longo de toda a reflexão desenvolvida, torna-se evidente que a formação de professores não pode mais ser compreendida como um elemento periférico ou suplementar dentro das políticas educacionais. Ela é, antes, o eixo estruturante que permite à escola transformar-se em um espaço crítico, participativo e orientado por

princípios sustentáveis. Diante da complexidade crescente dos problemas ambientais, a figura do docente emerge como agente decisivo na mediação entre conhecimento científico, práticas pedagógicas e participação comunitária. Essa centralidade do professor, no entanto, só se concretiza de forma plena quando há investimento contínuo em sua capacitação teórica, metodológica, ética e socioemocional.

A sustentabilidade, entendida em sua amplitude conceitual, ultrapassa em muito a ideia limitada de preservação ambiental. Ela abrange dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e éticas, e exige uma formação docente que seja igualmente multidimensional. É preciso que o professor compreenda que os problemas ambientais não podem ser analisados isoladamente, pois estão profundamente entrelaçados com a desigualdade social, com o modelo econômico vigente, com o consumo globalizado, com a cultura de descartabilidade e com os conflitos territoriais. Assim, ao finalizar esta discussão, compreendemos que capacitar professores para projetos de sustentabilidade significa prepará-los para pensar criticamente o mundo, para questionar a lógica dominante do desenvolvimento predatório e para construir, com seus estudantes, alternativas de vida mais solidárias, equilibradas e justas.

O processo de formação docente, entretanto, não pode restringir-se à transmissão de informações sobre ecologia ou mudanças climáticas. As considerações finais aqui apresentadas convergem para a necessidade de um modelo de formação que estimule, acima de tudo, o protagonismo docente, a autonomia intelectual e a capacidade de desenvolver projetos contextualizados e alinhados às realidades locais. A escola é atravessada por múltiplas singularidades territoriais: comunidades rurais possuem desafios diferentes de regiões urbanas; escolas situadas em periferias vivenciam vulnerabilidades distintas daquelas localizadas em regiões centrais; povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos carregam saberes ancestrais que precisam ser reconhecidos, valorizados e integrados ao currículo. Portanto, qualquer capacitação docente que pretenda atingir resultados robustos deve ser sensível à diversidade cultural, social e ambiental que caracteriza o território brasileiro.

Compreender o território como parte fundamental da educação para a sustentabilidade é reconhecer que cada comunidade possui conhecimentos, práticas e necessidades próprias. Assim, as considerações finais deste estudo reforçam que a formação docente deve partir da realidade concreta dos sujeitos e da comunidade escolar. A sustentabilidade se constrói com participação popular, com diálogo, com escuta ativa e com envolvimento coletivo. O professor que recebe formação para atuar em projetos de sustentabilidade deve ser capaz de enxergar a escola como um espaço vivo, em constante interação com o território e com as dinâmicas que o constituem. Essa visão amplia sua capacidade de planejar atividades pedagógicas significativas, que não apenas informam, mas transformam.

Outro aspecto decisivo evidenciado ao longo da análise – e que se consolida nas considerações finais – é a necessidade de fortalecer o vínculo entre formação docente e tecnologias digitais. As tecnologias, quando utilizadas de forma crítica e responsável, podem potencializar o impacto dos projetos de sustentabilidade. Elas permitem monitorar dados, registrar práticas, comunicar ações, produzir materiais educativos e ampliar o alcance das iniciativas. Contudo, é fundamental que a capacitação docente para sustentabilidade também aborde criticamente o impacto ambiental do consumo

tecnológico, refletindo sobre os resíduos eletrônicos, o uso de energia, a extração de minerais e os riscos da dependência tecnológica. Assim, forma-se um professor que não apenas utiliza tecnologias, mas que compreende seus limites e suas implicações socioambientais.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: UM OLHAR PARA A EXPRESSÃO PLENA DA INFÂNCIA



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND MULTIPLE LANGUAGES: A LOOK AT THE FULL EXPRESSION OF CHILDHOOD

FABIANA APARECIDA DE MORAES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008); Especialista em Educação Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Ensino Fundamental I- Polivalente - na EE Professor David Eugênio dos Santos, Professora de Ensino Infantil - no CEMEI Novo Mundo.

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, deve garantir às crianças experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, emocional, social, cognitivo e cultural. Nesse contexto, as múltiplas linguagens assumem papel central como formas legítimas de expressão, comunicação e construção de sentidos no cotidiano educativo. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das múltiplas linguagens na Educação Infantil, compreendendo-as como direito da criança e eixo estruturante do currículo, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular. Fundamentado em autores como Vygotsky, Wallon, Barbosa e Kishimoto, discute-se a concepção da criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, cuja aprendizagem ocorre nas interações e brincadeiras. Abordam-se também os desafios enfrentados pelos educadores na valorização e escuta das diversas formas de linguagem — oral, corporal, plástica, musical, digital e simbólica — e a importância de uma prática pedagógica que reconheça e promova essas expressões. Ao considerar as múltiplas linguagens como caminhos para a participação, a autoria e a emancipação das crianças, defende-se uma abordagem educativa sensível, dialógica e democrática. Conclui-se que é urgente investir em propostas curriculares que contemplem a pluralidade da infância, promovendo uma educação que respeite as especificidades infantis e assegure o direito de aprender de forma plena e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Múltiplas Linguagens; Desenvolvimento Integral; Expressão Infantil; Currículo.

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of basic education, must guarantee children meaningful experiences that promote integral development in its physical, emotional, social, cognitive, and cultural aspects. In this context, multiple languages assume a central role as legitimate forms of expression, communication, and meaning-making in daily educational life. This article aims to reflect on the importance of multiple languages in Early Childhood Education, understanding them as a child's right and a structuring axis of the curriculum, as established in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curriculum Base. Based on authors such as Vygotsky, Wallon, Barbosa, and Kishimoto, the conception of the child as an active, competent subject and producer of culture, whose learning occurs through interactions and play, is discussed. The challenges faced by educators in valuing and listening to the various forms of language—oral, bodily, plastic, musical, digital, and symbolic—and the importance of a pedagogical practice that recognizes and promotes these expressions are also addressed. Considering multiple languages as pathways to children's participation, authorship, and emancipation, this paper advocates for a sensitive, dialogical, and democratic educational approach. It concludes that it is urgent to invest in curricular proposals that encompass the plurality of childhood, promoting an education that respects children's specificities and ensures the right to learn fully and meaningfully.
Keywords: Early Childhood Education; Multiple Languages; Holistic Development; Child Expression; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, é um espaço fundamental para que a criança desenvolva plenamente suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e físicas. Essa fase deve oferecer experiências variadas e significativas, nas quais a expressão e a comunicação aconteçam de formas múltiplas. As chamadas “múltiplas linguagens” incluem não apenas a fala e a escrita, mas também gestos, movimentos, produções artísticas, brincadeiras, sons e recursos digitais.

Reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura significa compreender que ela constrói conhecimento em interação com o mundo, com as pessoas e com os objetos ao seu redor. Assim, é papel da escola criar contextos educativos que valorizem todas as formas de expressão, em sintonia com documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Este artigo discute a importância de considerar as múltiplas linguagens como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, refletindo sobre as implicações dessa perspectiva para a prática pedagógica e para a promoção de uma aprendizagem mais democrática, inclusiva e significativa.

A concepção contemporânea de Educação Infantil vem sendo construída a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, protagonista de sua própria aprendizagem e produtora de cultura. A legislação brasileira — especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) — reforça o papel da Educação Infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, em seus múltiplos aspectos: físico, emocional, social, cognitivo e cultural.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender o papel das múltiplas linguagens como eixo estruturante do currículo e como mediações essenciais para a construção do conhecimento. A linguagem, entendida de forma ampliada, não se restringe à dimensão verbal, mas abarca a expressão corporal, plástica, musical, gestual, matemática, digital e simbólica. É por meio dessas diversas formas de expressão que a criança interage com o mundo, comunica-se, constrói significados e desenvolve sua identidade (VYGOTSKY, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam que a prática pedagógica deve se organizar a partir das interações e brincadeiras, reconhecendo as múltiplas linguagens como direito das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também reforça essa perspectiva ao propor os Campos de Experiência, que valorizam as manifestações infantis em suas diversas formas, permitindo que o currículo se torne mais responsivo, inclusivo e significativo.

Refletir sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil implica, portanto, reconhecer a pluralidade de modos de ser e de se expressar das crianças, e comprometer-se com uma prática pedagógica que escute, acolha e valorize tais manifestações. Este artigo propõe discutir essa temática à luz de fundamentos teóricos e normativos, com o intuito de contribuir para uma abordagem mais sensível, democrática e transformadora da infância na escola.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE LINGUAGEM

Desde muito cedo, a criança interage com o mundo por diferentes meios: o olhar, o movimento, o som, o toque, as imagens que cria. Essas manifestações não são meros complementos da linguagem verbal — elas também comunicam, constroem sentidos e participam do processo de aprendizagem. Ao compreender que pensamento e linguagem se formam em conjunto, percebe-se que cada gesto, desenho ou brincadeira é parte ativa da construção de conhecimento.

Autores como Vygotsky e Wallon ressaltam que a expressão simbólica e afetiva é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois amplia a capacidade de elaborar ideias e compreender o outro. Portanto, o papel do educador não é apenas ensinar conteúdos, mas reconhecer e estimular as múltiplas formas pelas quais a criança se comunica e interpreta a realidade.

A criança é, por natureza, um ser de linguagem. Desde os primeiros anos de vida, expressa-se por meio de múltiplas formas: o gesto, o olhar, o choro, a risada, o movimento corporal, os desenhos, as brincadeiras. Essas manifestações são formas legítimas de comunicação e construção de conhecimento. Vygotsky (2001) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança ocorre

nas interações sociais, e que a linguagem tem papel fundamental nesse processo. O pensamento e a linguagem se constituem mutuamente, sendo a mediação simbólica essencial para a construção da realidade.

Wallon (2007), ao considerar a emoção como forma de linguagem primária, reforça a importância das expressões afetivas e corporais no desenvolvimento infantil. Ao reconhecer a criança como sujeito de linguagem, compreendemos que sua aprendizagem não se restringe ao domínio da oralidade ou da escrita, mas se expande por diversos canais expressivos que compõem sua forma de estar no mundo.

Nesse sentido, Rocha (1999) aponta que é preciso escutar as crianças em sua pluralidade de vozes e modos de expressão. A escuta pedagógica torna-se, então, uma prática essencial para valorizar as linguagens infantis e promover uma educação que reconheça a criança como sujeito de direitos, ativa e criativa.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA BNCC E NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais defendem que o currículo da Educação Infantil se organize em experiências que integrem corpo, mente e emoções. Isso significa oferecer oportunidades para que a criança atue em diferentes campos de expressão: oralidade, expressão corporal, artes visuais, música, dramatização, exploração do ambiente e uso de tecnologias.

Ao incluir essas dimensões de forma planejada e contínua, a escola cria um ambiente de aprendizagem mais completo e inclusivo. Não se trata apenas de “variar atividades”, mas de compreender que cada linguagem mobiliza formas próprias de pensar e interagir, enriquecendo o desenvolvimento global.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem marcos legais que orientam a prática pedagógica com foco na valorização da criança como sujeito social, histórico e cultural. Ambas reforçam a importância das múltiplas linguagens como meio para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco Campos de Experiência, os quais reconhecem e potencializam diferentes formas de expressão: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Esses campos dialogam diretamente com a noção de linguagem ampliada, permitindo que as crianças explorem e construam sentidos por meio da arte, da música, do movimento, da literatura, do brincar e das relações interpessoais.

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) afirmam que a educação infantil deve ser organizada a partir de experiências que considerem as diferentes formas de expressão e representação das crianças, respeitando suas culturas, saberes e contextos. A valorização das múltiplas linguagens é vista como condição fundamental para a construção de um currículo significativo, que promova a inclusão, a criatividade e a autonomia infantil.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar do respaldo legal e das orientações curriculares, muitos contextos ainda limitam as oportunidades de expressão da criança, priorizando a linguagem escrita ou atividades excessivamente dirigidas. Esse enfoque reduz o protagonismo infantil e empobrece as experiências escolares.

Entre os desafios estão: a formação docente insuficiente sobre o tema, a falta de recursos materiais adequados e a pressão por resultados imediatos e padronizados. Em contrapartida, as possibilidades crescem quando o professor atua como mediador sensível, observando atentamente os interesses das crianças e oferecendo propostas que valorizem suas manifestações.

Implementar uma pedagogia centrada nas múltiplas linguagens exige do educador sensibilidade, criatividade e compromisso com a escuta das crianças e com a valorização de suas formas singulares de expressão. Entretanto, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ainda se observam práticas marcadas pela homogeneização, pelo excesso de atividades dirigidas e pela valorização da linguagem verbal em detrimento das demais (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH, 2010).

Barbosa e Horn (2008) defendem que o ambiente educativo deve ser um espaço esteticamente organizado, provocador e desafiador, que estimule a imaginação, a curiosidade e a expressão. Para tanto, é fundamental que o professor atue como mediador atento, que observa, escuta e planeja propostas que ampliem o repertório cultural e expressivo das crianças. Essa mediação deve considerar não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas as linguagens pelas quais esses conteúdos podem ser vivenciados.

Kishimoto (2010) enfatiza o papel do brincar como linguagem central da infância. Brincar é, ao mesmo tempo, forma de aprender, de comunicar-se e de se relacionar com o mundo. As brincadeiras simbólicas, os jogos de faz de conta, as experiências sensoriais e corporais são meios legítimos de construção de conhecimento e devem ocupar lugar de destaque na prática pedagógica.

Entre os desafios apontados, destaca-se a formação docente ainda insuficiente para lidar com a diversidade linguística e expressiva das crianças. Como destaca Nóvoa (1992), formar professores implica investir em processos formativos contínuos, que articulem teoria e prática, promovam a reflexão crítica e valorizem o saber da experiência docente.

Por outro lado, as possibilidades são inúmeras quando o educador reconhece a potência das múltiplas linguagens como instrumentos de aprendizagem e emancipação. Projetos pedagógicos interdisciplinares, ateliês de artes, rodas de conversa, oficinas de música e dança, uso de tecnologias digitais e vivências ao ar livre são exemplos de práticas que acolhem as diferentes expressões infantis e favorecem o protagonismo das crianças no cotidiano escolar.

A ESCUTA E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO VALORIZAÇÃO DAS LINGUAGENS INFANTIS

Escutar a criança significa valorizar suas produções, suas descobertas e até seus silêncios. É uma atitude pedagógica que reconhece a criança como coautora do processo educativo. Nesse contexto, a

documentação pedagógica torna-se uma ferramenta essencial: ela registra e interpreta o percurso de aprendizagem, permitindo que professores, famílias e as próprias crianças reflitam sobre o que foi vivido.

Ao documentar seja com registros escritos, fotos, vídeos ou desenhos, o educador amplia a visibilidade das múltiplas linguagens e fortalece o diálogo entre todos os envolvidos. Isso contribui para que a prática docente seja mais intencional e conectada às necessidades reais das crianças.

A escuta da criança, entendida como atitude ética, estética e política, é elemento central para que as múltiplas linguagens sejam reconhecidas e acolhidas na prática pedagógica. Conforme Rinaldi (2006), escutar é abrir-se ao inesperado, é permitir que o outro nos transforme. No contexto da Educação Infantil, escutar implica considerar as falas, os silêncios, os gestos, os desenhos, as hipóteses e as descobertas das crianças como produções legítimas de conhecimento.

A documentação pedagógica, nesse sentido, é instrumento que favorece a visibilidade das aprendizagens infantis e qualifica a prática docente. Trata-se de registrar, interpretar e compartilhar as expressões das crianças por meio de fotografias, vídeos, transcrições de falas, produções gráficas e registros escritos. Como afirma Barbosa (2008), documentar é um ato de escuta que permite aos educadores refletirem sobre seus próprios percursos e decisões pedagógicas, além de valorizar o percurso das crianças.

Oliveira (2002) destaca que a documentação possibilita tornar pública a complexidade do pensamento infantil, além de fomentar o diálogo entre professores, famílias e crianças. Ao evidenciar as múltiplas linguagens presentes nas interações cotidianas, esse recurso fortalece a construção de um currículo vivo, sensível e contextualizado.

A escuta e a documentação pedagógica se constituem, portanto, como práticas indissociáveis da pedagogia da infância. Elas contribuem para a valorização da criança como sujeito de direitos e para a construção de ambientes educativos que acolham, respeitem e ampliem as possibilidades expressivas de cada sujeito. Assim, reafirmam-se como estratégias potentes de promoção de uma educação mais democrática, participativa e centrada na singularidade da infância.

ARTE E ESTÉTICA COMO DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DAS LINGUAGENS INFANTIS

A vivência estética e artística oferece à criança um campo fértil para a imaginação, a sensibilidade e a criação. Nesse sentido, a arte não é apenas um recurso decorativo, mas um meio legítimo de investigação e comunicação. Espaços bem planejados, materiais diversificados e liberdade para experimentar fortalecem o repertório expressivo infantil.

Inspirada por abordagens como a de Reggio Emilia, a concepção de que a criança possui “cem linguagens” reforça a necessidade de uma educação que abra espaço para o fazer artístico em diálogo com outras áreas do conhecimento. Ao tratar a estética como parte do currículo, a escola potencializa a capacidade da criança de se conectar com o mundo e de se expressar de maneira única.

A arte e a estética ocupam lugar central no campo das múltiplas linguagens infantis, permitindo que as crianças explorem, expressem e ressignifiquem o mundo por meio da sensibilidade, da imaginação e da criatividade. Segundo Vecchi (2013), a experiência estética na infância não está restrita à apreciação

do belo, mas se constitui como modo de conhecer e comunicar, mobilizando sensações, percepções e emoções. Essa abordagem, inspirada na experiência pedagógica de Reggio Emilia, reconhece que a linguagem artística possibilita à criança narrar suas vivências de forma simbólica e autoral.

Malaguzzi (1999), idealizador da proposta pedagógica de Reggio Emilia, afirma que a criança possui “cem linguagens” — ou seja, infinitas formas de expressão que devem ser acolhidas e ampliadas pelo ambiente educativo. A arte, nesse sentido, é concebida como linguagem universal que conecta a criança ao mundo, favorecendo a construção de sentidos e a participação ativa no processo educativo. Essa perspectiva valoriza o fazer artístico não como produto, mas como percurso de investigação, experimentação e produção de conhecimento.

Barbosa (2008) destaca a importância da estética do ambiente escolar, defendendo que os espaços devem ser planejados como territórios de convivência, pesquisa e encantamento. Materiais diversos, luz natural, organização dos espaços e disposição das produções infantis contribuem para criar um clima que inspira e estimula a expressão artística. O ambiente estético e provocador é também um educador, capaz de promover aprendizagens significativas.

Assim, a arte e a estética, como dimensões essenciais das múltiplas linguagens, devem estar presentes de forma transversal no currículo da Educação Infantil. Elas ampliam o repertório expressivo das crianças, fortalecem o vínculo com a cultura e a natureza, promovem a subjetividade e a autonomia. Valorizar essas dimensões é promover uma educação poética, sensível e profundamente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar as múltiplas linguagens na Educação Infantil é reconhecer que cada criança possui formas próprias de se expressar e compreender o mundo. Essa abordagem amplia as possibilidades de participação, fortalece a autoestima e promove a autonomia, elementos essenciais para o desenvolvimento integral.

Mais do que seguir orientações legais, investir nas múltiplas linguagens é adotar uma postura pedagógica aberta à escuta, ao diálogo e à experimentação. Isso implica planejar ambientes esteticamente ricos, oferecer materiais variados e promover situações de aprendizagem que despertem a curiosidade e o encantamento.

Ao colocar no centro do currículo a diversidade de expressões infantis, a escola favorece não apenas o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também de competências socioemocionais e criativas. Trata-se de um caminho para formar sujeitos críticos, sensíveis e capazes de interagir de maneira construtiva com a pluralidade que caracteriza a sociedade contemporânea.

A valorização das múltiplas linguagens na Educação Infantil é uma urgência pedagógica e política que desafia as práticas escolares tradicionais e requer a ressignificação do papel da criança, do educador e do currículo. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar como as diferentes formas de expressão — corporais, visuais, musicais, verbais, digitais e simbólicas — são constitutivas dos modos infantis de conhecer, comunicar-se e agir no mundo.

Reconhecer a criança como sujeito potente, criativo e expressivo demanda uma escuta sensível e intencional, uma postura docente que se comprometa com a construção de ambientes estéticos, éticos e democráticos. Como demonstrado, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais oferecem subsídios legais e conceituais que legitimam a centralidade das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil.

No entanto, é na prática cotidiana na relação entre educadores, crianças e contextos que esses princípios se concretizam. As experiências vividas nos ateliês, nos espaços externos, nas rodas de conversa, nas brincadeiras e na documentação pedagógica são territórios férteis para a emergência de aprendizagens significativas, marcadas pela autoria, pela escuta e pelo encantamento.

Avançar nessa direção requer investimentos em políticas públicas, na formação continuada de professores e na construção de propostas pedagógicas que superem a fragmentação disciplinar e a lógica conteudista. É preciso apostar em uma pedagogia da presença, do afeto, da pesquisa e da imaginação que veja nas múltiplas linguagens não um adorno, mas um direito inalienável da infância.

Assim, reafirma-se que promover as múltiplas linguagens na Educação Infantil é promover justiça curricular, equidade e respeito às singularidades de cada criança. É preparar o terreno para uma educação que forma sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a construção de um mundo mais humano e plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Currículo na educação infantil: o que propõe o Referencial Curricular Nacional? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). A formação de profissionais para a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-108.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Organizar espaços e tempos na educação infantil. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; BORUCHOVITCH, Evely. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

RINALDI, Carlina. Escutar, pesquisar e aprender: crianças, professores e pedagogistas na experiência de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Editora Projeto Zero, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Escuta das crianças e prática educativa. In: KRAMER, Sonia (Org.). Por entre as frestas do cotidiano: crianças na educação infantil. São Paulo: Ática, 1999. p. 111-127.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 18, n. 58, p. 5-30, abr. 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Ática, 2007.



COMO UTILIZAR A TECNOLOGIA AO CONTAR UMA HISTÓRIA

HOW TO USE TECHNOLOGY WHEN TELLING A STORY

FABIANA MARIA PASSINHO MASSUDA
Graduação em Ciências Biológicas (2006) e Pedagogia (2008) pela Universidade Guarulhos. Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia pela UFABC (2012); Professora de Ensino Infantil no CEI Câmara Municipal de São Paulo.

RESUMO

A arte de contar de histórias é uma prática milenar que tem ligação com a essência do ser humano, que toma como base nosso poder de criação através de pensamentos, imaginação e fantasias. O pensamento de criação pode ser auxiliado pelo suporte digital a fim de facilitar o processo de narração e dramatização. O foco deste artigo é poder mostrar que, embora exista uma facilidade na era digital, fatores de tempo presente são encontrados apenas em narrativas ao vivo. No momento em que uma história está sendo narrada, aqueles que estão ouvindo podem sentir uma experiência diferenciada e mais harmoniosa que só é encontrada na narração feita por uma pessoa. A arte de contar histórias envolve criação de sonhos e elementos que as tornam naturais. O desenvolvimento de uma pessoa é fortemente influenciado pelas histórias, que envolvem sentimentos, emoções, fatores éticos e sociais.

Palavras-chave: Tecnologia; Contação de história; Sentimentos.

ABSTRACT

The art of storytelling is an age-old practice linked to the essence of being human, based on our power of creation through thoughts, imagination, and fantasies. The creative process can be aided by digital support to facilitate narration and dramatization. The focus of this article is to show that, although the

digital age offers greater ease, present-time factors are only found in live narratives. When a story is being told, those listening can experience a different and more harmonious experience that is only found in narration by a person. The art of storytelling involves the creation of dreams and elements that make them natural. A person's development is strongly influenced by stories, which involve feelings, emotions, ethical and social factors.

Keywords: Technology; Storytelling; Feelings.

INTRODUÇÃO

A cotação de histórias é uma arte utilizada há muito tempo atrás, desde o início das civilizações. Elas tinham como simbologia para expressar ideias e acontecimentos. Apenas as pessoas mais velhas, ditas como mais experientes, eram contadores de histórias, pois detinham sabedoria, conhecimentos históricos e culturais de sua época. Construíam histórias baseadas na cultura do seu povo e região. Naquele tempo ainda não havia a escrita, e a narração de uma história era a forma que eles tinham para transmitir esses pensamentos. Com o passar do tempo a humanidade foi evoluindo, e a narrativa se tornou obsoleta. Já não era suficiente falar com seu povo, e por isso o ser humano procurou formas mais concretas para demonstrar seus conhecimentos e materializar isso por muitas gerações. Dessa maneira foi desenvolvida a escrita, que trouxe consigo a leitura. A partir de então as histórias passaram a ser interpretadas e narradas com base na escrita. Isso fez com que muitos fossem capazes de ler e compreender uma história. A escrita socializou as contação das histórias.

Durante o momento de contação das histórias havia uma troca de conhecimentos e experiências entre quem contava e quem ouvia, e essas experiências ajudavam a desvendar os mistérios da vida e do mundo. Além dos conhecimentos culturais eles também trocavam sentimentos e emoções que moldavam a personalidade de todos.

Atualmente existem diversas outras ferramentas para aquisição de novos conhecimentos. A leitura é responsável por essa expansão, pois possibilitou que as técnicas evoluíssem e alcançassem toda a sociedade. Hoje a tecnologia alcança os lugares mais remotos do planeta levando conhecimento e informação, tornando-se fundamental para os leitores.

A tecnologia tem tomado conta, seja por meio da narrativa ou das imagens virtuais. A maneira de narrar uma história, como era feita nas civilizações mais antigas, vem perdendo espaço para os novos métodos de comunicação que são disponibilizados pela internet e pelas mídias.

AS RODAS DE CONVERSA

Era costume preparar rituais para iniciar a contação de uma história, realizados durante a noite, em que se reuniam em roda crianças, adolescentes e adultos para ouvir os contos elaborados pelos anciãos. Era importante transmitir a sabedoria para os mais jovens. Eles contavam sobre a criação do ser humano, sobre a terra e seus mistérios, sobre o céu e as estrelas, e sobre a lua e o sol.

Multidões eram reunidas para ouvir e aprender com essas histórias. Eles ficavam encantados com as falas e trocavam experiências. Por isso, contar uma história nos remete à antiguidade, onde tribos se reuniam para trocar experiências e aprender.

> O ofício de contar histórias é remoto [...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de individuo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida. (MEIRELES, 1979, p.41)

As rodas de conversa têm sido cada vez menos utilizadas por existirem novos meios de comunicação, parece que estão entrando em “decadência”. Devemos avaliar algumas questões como: A tecnologia e seus avanços constantes estão contribuindo para a extinção da narração de histórias? Quão importante é a narração de histórias na era da informática?

Tais questionamentos possuem o objetivo de evidenciar o aprendizado adquirido por meio da oralidade que acontece por meio de uma história narrada, com a intenção de reviver as experiências em um cenário encantador que estimula a imaginação, que contribui muito para a socialização e troca de experiências.

A contação de histórias cria uma conexão entre o narrador e o ouvinte, e por isso se torna uma arte performática, que é consolidada pelos ouvintes quando deixam a imaginação fluir e materializar as histórias.

O contador de histórias possui aspectos interessantes, como a performance com audição que é seguida pela visão geral do enunciado, da troca de olhares, de como a história tem sido “vivida” pelos ouvintes. Permitindo uma comunicação mais contundente entre quem está narrando e quem está ouvindo.

Na opinião de Busatto (2006, p. 96-97), *“*o emissor e o receptor são envolvidos por uma atmosfera de cumplicidade”, pois a narração ao vivo, que acontece em tempo presente, possui a característica de apontar as ações de quem está narrando e as reações de quem está ouvindo.

O contador promove acontecimentos reais que ocorrem naquele tempo e criam uma expectativa maior nos ouvintes. Dessa maneira entendemos que o narrador e o ouvinte trocam sensações em tempo presente, que marca cumplicidade e feitos encontrados apenas em uma narrativa presencial.

Essa arte performática visa dividir experiências vividas, utilizando a voz, os gestos e até o corpo. Afirma Zumthor (2000, p. 61): “Performance [...] refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes nesse ato de maneira imediata”.

Para tanto, alguns cuidados são necessários quando se pretende contar uma história.

> Fazer nascer uma história não é uma tarefa fácil ou simples. E depende tanto de quem conta quanto de quem ouve. E todo “nascimento” deve vir cercado de cuidados: o local (que deve ser apropriado); o momento (que deve ser “exato”); os gestos e movimentos (que exigem uma enorme precisão!); as palavras (que vão “desenhando” um mundo novo), a voz (que deve convidar à proximidade, ao querer estar e ao querer ficar!). Afinal, trazer qualquer coisa ao mundo é sim um enorme ato de responsabilidade. (SISTO, 2004 p. 1)

Para Sisto (2004), criar uma história é algo bem complicado, e requer a participação do narrador e do ouvinte também. Muitos fatores devem ser avaliados para que a história tenha sucesso. O tempo deve ser exato, as palavras precisam ser bem selecionadas, a tonalidade do contador deve atrair os ouvintes, o espaço precisa ser adequado e os movimentos necessitam de precisão e sincronia.

Os ouvintes precisam estar atentos e interessados em conhecer a história para que haja uma constante interação entre eles. No momento em que o contador discorre sobre suas histórias, é estabelecida uma sintonia peculiar com o ouvinte, e mesmo que a história seja repetida, o tempo é presente e estabelece nova sintonia com o ouvinte. É como se em cada narrativa uma nova história fosse contada.

Mas vale lembrar que essa sintonia se transforma em uma experiência coletiva, pois o narrador disponibiliza seu corpo, sua voz e seus gestos para ilustrar a história.

A satisfação de ser levado, de maneira cautelosa, a diversos lugares através da narrativa que adquire “vida” cria sensações incríveis e valorosas. Segundo Sisto (2004, p. 1), “esse momento é único e quando desperdiçado lança para além a possibilidade de uma verdadeira interação. Interação como troca de ‘inteirezas’, entre narrador e ouvinte”. Aquele que ouve a narração de uma história é condiscípulo do narrador, apreciando a história contada.

Quando o narrador de histórias paralisa o tempo e utiliza uma comunicação atípica daquela a que estamos acostumados, ele provoca nosso imaginário conquistando assim, o mérito dos ouvintes.

Contar uma história é como se um mistério estivesse sendo revelado. Aqueles que ouvem criam familiaridade com o narrador. O contador distribui as mensagens de forma organizada para aumentar a expectativa dos ouvintes. Dessa maneira ele se aproxima dos ouvintes. Trata-se do imprevisto sendo apoiado pelo simbolismo para conectar o contador de histórias ao ouvinte, ou como Sisto (2004, p. 3) afirmou, “É como dizer: ‘fecha os olhos e vem!’. Mas para chegar a fechar os olhos é preciso confiança, afeto, amorosidade. Fechar os olhos e ir é só o começo da jornada”. Esse tipo de comunicação que o ouvinte espera ao ouvir uma história. Ele espera que o contador o conduza a um mundo imaginário através de suas palavras e gestos.

A absorção de uma história oral não é igual a de um texto escrito pois o ouvinte compreende a história conforme sua interpretação dos fatos projetados pelo contador.

Além desse fator, a narração de uma história não pode ser interrompida nem repetida por se tratar de um ato presente, ao contrário da escrita. No caso de uma história narrada, o ouvinte tem que imaginar aquela situação, e para isso ele precisa trabalhar sua imaginação para preencher as lacunas que ficam expostas. Ele precisa simular o acontecimento da história que está ouvindo para trazer mais sentido a história.

> Ser ouvinte de uma história é assumir uma condição especial. Especial se considerarmos que este é também um momento de revelação. E o que ouvinte espera, do narrador, neste momento, é que haja entre eles uma correspondência direta de emoções e sensações. (SISTO, 2004, p.3)

Uma fantasia gerada no instante em que a história está sendo narrada, e que não terminará quando a história terminar, mas continuará presente no imaginário de cada ouvinte, criando relação com seus conhecimentos próprios e promovendo novas aprendizagens. Marcando profundamente o ouvinte com suas incríveis sensações, fantasias e acontecimentos.

Sem contar que cresce a relação entre o narrador e o ouvinte, que se fortalece à medida que mais histórias são contadas. Histórias novas ou repetidas têm esse poder de entrelaçar as pessoas, pois é uma espécie de passeio coletivo ao mundo da imaginação.

> O efeito que a companhia pode instaurar: contador e ouvinte lado a lado no caminho da história. A visita guiada que fazem à história é certamente inesquecível! E provar de tudo isso, de forma harmônica, é muito bom!. (SISTO, 2004, p.4)

Distribuir e compartilhar histórias é gratificante para o narrador, que passa a enxergar o mundo de uma forma diferente, e o ouvinte aprende lições valorosas que muitas vezes servem como base para conquistar objetivos e enfrentar obstáculos do dia a dia. Dessa forma cria-se uma ligação entre o mundo imaginário e o mundo real, e a cumplicidade entre o narrador e o ouvinte.

EXISTE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ERA DIGITAL?

Pressupondo que o imaginário e a fantasia fazem parte do processo de criação, Dantas (2010) afirma que unindo esses fatores de criação, a contação de histórias é considerada fundamental para desenvolver sensações de encanto. Com esta ideia, Dantas acredita que o crescimento emocional se desenvolve através de regras sociais. Essas regras são expandidas em nossa mente quando convivemos no mundo real e no mundo da fantasia.

> Há muito é sabido do prazer que é sentar-se em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças. (DANTAS, 2010 p. 1)

Com isso podemos perceber que essa arte de contar histórias, embora seja milenar, continua ativa e eficaz. Nem mesmo o crescimento tecnológico pode anular as sensações peculiares que são encontradas somente na contação de uma história, seja ela oral ou presencial.

Conforme é destacado por Sisto (2005), a contação de uma história deve trazer consigo um momento lúdico que nos enche de expectativas quanto ao encanto que traz consigo.

A arte de contar histórias na atualidade, gera uma união da narrativa tradicional com o suporte digital, a maneira como as histórias eram contadas e desenhadas com a utilização de novos métodos tecnológicos. As facilidades encontradas no computador, tanto para leitura quanto para escrita, demonstram que a linguagem digital se tornou uma grande ferramenta para formar leitores.

> Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático-midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que os novos atores da comunicação, agora ligados aos neurônios digitais, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, onde todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003, p. 37)

Os educadores devem promover atividades que incentivem a criação de leitores que valorizam as ideias coletivas, encontradas por diversos atores. Uma das maneiras de despertar a vontade dos ouvintes é promover métodos de aprendizagem que gerem curiosidade, inclusive tecnológica, de contar e ouvir uma história por meio do uso de uma tecnologia disponível.

Inserir a contação de histórias na era digital gera alterações na forma de ensino, que vem sendo modificada desde o início do século XXI. A era da tecnologia vem levando estímulos culturais às pessoas através da internet.

O suporte digital é facilmente controlado pelos utilizadores, e isso significa que os educadores devem se adaptar a essa nova maneira de educar, já que esse se tornou um método viável e importante para educar. Já que muitas crianças já desde muito pequenas adquirem o costume dado pelos seus familiares, do uso de tecnologia como forma de entretenimento.

A todo momento recebemos novas informações e noticiários de todo o mundo que são transmitidos pelos meios de comunicação digitais, inclusive com contação de histórias.

Nas escolas, as rodas de conversa para contação de histórias vêm se aperfeiçoando e se atualizando por meio do corpo e da voz. Desde a educação infantil, as crianças vivem experiências

semelhantes onde seus professores contam as histórias envolvendo cada detalhe por meio de olhares, tons de voz diferenciados, fazendo associação com fatos do cotidiano, vivenciando personagens mais realistas etc., permitindo que a criança se faça presente em cada narrativa. Ao mesmo tempo, professores também têm proporcionado momentos de contação de histórias por meio de vídeos curtos disponíveis na internet para que a criança conheça as mais variadas formas de contação, sem perder a essência de como tudo começou.

De acordo com Rosing, Leite e Nickhorn :

> Muitas vezes, o contador assume o papel dos personagens criando possibilidades de contar a história e de interagir com os pequenos espectadores. Essa experiência propicia um jogo de faz-de-conta, no qual os alunos protagonizam cada personagem através do mundo simbólico que recriam a partir da narrativa. (ROSING, LEITE e NICKHORN, 2010, p. 10)

A arte de contar uma história deve trazer consigo surpresas e expectativas para os ouvintes, e interagir através do corpo, de gestos e das mídias disponíveis pode impulsionar a performance.

Uma história narrada de forma oral faz parte de um sistema educacional que engloba diversos outros campos que não eram comuns antigamente como, por exemplo, em festas de aniversário, encontros familiares, dentre outros. Os métodos de aplicação de uma história sofreram alterações ao passar dos anos, mas ainda preserva sua essência. Os encantamentos trazidos pela narração, tem o mesmo poder de fascinar os ouvintes.

Vários debates pedagógicos são realizados para discutir os métodos de ensino, e uma frase que se tornou comum é de que as crianças da era tecnológica não têm o costume de ler, e por falta dessa prática eles possuem dificuldades de compreensão textual. Com isso, a implementação de novas tecnologias tem se tornado fundamental para que a prática leitora se torne frequente no cotidiano de cada criança já que muitas tem contato constante com aparelhos disponibilizados pela família.

É claro que a leitura não deve ser incentivada apenas nas instituições de ensino, mas também fora delas. Uma das formas de alcançar esse objetivo é através da conscientização das famílias. O leitor Virtual é descrito por Santaella:

> Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexo pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo [...] uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada: “clique” do mouse. (SANTAELLA, 2007, p. 33)

Atualmente, as crianças tem dominado o uso de redes sociais e preferem buscar as leituras que estão disponíveis para elas, sem muitas vezes a orientação de um adulto.

No contexto tecnológico, quando uma contação de história está disponível em rede social, o alcance que pode ter não pode ser mensurado pelo tanto de acesso que o mundo pode ter. Ter a consciência pela procura desse tipo de conteúdo pelas crianças e suas famílias, pode ajudar na propagação da cultura de contação que iniciou nas rodas de conversa feitas pelas pessoas mais velhas com intuito de transmitir conhecimentos variados, mas que agora vem de pessoas desconhecidas e por um meio tecnológico que para a criança não é fora de sua realidade.

A escola consegue fazer a conexão entre o uso dessas tecnologias disponíveis e a importância dela para a disseminação das contações de histórias que mudaram um pouco o formato, mas continuam com o mesmo objetivo de quando iniciou. E que também os contadores de histórias se fazem necessários para narrar histórias que atingem um público muito grande e específico, lhes proporcionando cultura, ensinamentos e encantamentos.

Não somente a voz, mas as imagens colaboram para o despertar da curiosidade e expectativa das crianças, e podem inserir esses leitores no contexto social promovendo a cidadania.

A contação de histórias ajuda o ouvinte a entender e combater seus medos e aflições. Formar um leitor significa estabelecer uma base sólida de valores e aspectos da cultura. Para Weschenfelder; Burlamaque (2009, p. 135) “... o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação”.

Participar de uma contação de história seja ela presencial ou virtual é essencial para que o crescimento da linguagem simbólica e do conhecimento, além de efetivar o gosto pela leitura.

A arte de contar histórias está distribuída por todos os lados, e se faz presente por meio da tecnologia para atingir os lugares mais remotos. Independente da forma que é contada, presencial ou virtual, uma história bem narrada tem a possibilidade de se ajustar ao tempo e despertar nossa imaginação nos levando a mundos de encantamento e alegrias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo aborda a arte de contar histórias como arte performática, e as novas tecnologias que estão sendo implantadas para estimular o ensino/aprendizado na era digital. A tecnologia pode ser utilizada como ponte para aproximar os narradores dos ouvintes e para estimular a leitura por meio de narrativas lúdicas.

O avanço constante da tecnologia não substitui a prática de narrar uma boa história, o momento lúdico vivido, o olhar dos contadores e a imaginação dos ouvintes, nem as sensações de encantamento. Esses avanços tecnológicos servem para incentivar a leitura e alcançar um público mais jovem.

Mas a essência na narrativa precisa ser vivenciada pelas crianças, seja pela escola, família, igreja etc. Com isso, professores, familiares e outras pessoas que fazem parte do cotidiano de cada criança devem procurar despertar primeiramente em si próprias a valorização da essência de uma contação para que dessa forma, consiga transmitir para as crianças de uma maneira leve seja por qualquer meio de comunicação existente, despertando a curiosidade e paixão dos novos leitores.

E que mesmo a tecnologia avançando de uma forma bem rápida e de certa forma “invadindo” o universo infantil é essencial que exista um alinhamento com tudo e todos ao redor para que a aprendizagem da criança seja efetivada de maneira consciente, e que a leitura seja sempre incentivada. Integrando os ouvintes a esse mundo de fantasias e imaginação.

A arte de contar histórias está se tornando cada vez mais forte, e se disseminando por todos os lugares trazendo consigo fantasias e ensinamentos que colaboram com o crescimento social.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. **. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DANTAS, Hosaná. **A arte de contar histórias: espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.** Disponível em: https://pt.scribd.com/document/50652080/ESPACOS-DE-ENCANTAMENTO . Acesso em 01 fev. 2026.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** São Paulo:Summus, 1979.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; LEITE, Eliana; NICKHORN, Mateus Mattielo. Práticas leitoras 2010: Quem conta encanta. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Jornal do Centro de Referência de Literatura e Multimeios- Mundo da Leitura-** Ano XXI- 20. ed. Passo Fundo: UPF, 2010.

SISTO, Celso**. O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e vê).** In: GIRARDELO, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC-SC, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2007.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial.** In:_____ **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: UPF, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: EDUC, 2000.



A IMPORTÂNCIA DE INCENTIVAR A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF ENCOURAGING READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

FERNANDA BATISTA SALES
Formada em Magistério pela EMEFM Professor Linneu Prestes (2002). Graduação em Pedagogia pela Universidade PaulistaUNIP, Supervisão e Administração (2007). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil. Experiência e atuação como Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Milton Ferreira de Albuquerque.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a importância do incentivo à leitura na educação infantil, destacando seu impacto no desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. A pesquisa aborda a relevância da leitura como ferramenta essencial para o aprimoramento da linguagem, da imaginação e das habilidades sociais na infância. Utilizando uma abordagem qualitativa, a metodologia empregada inclui uma revisão bibliográfica de estudiosos renomados, como Vygotsky e Freire, além da observação de práticas pedagógicas em escolas de educação infantil. O estudo aponta que, ao criar um ambiente rico em estímulos literários e ao incentivar a leitura desde os primeiros anos de vida, é possível promover um aprendizado mais significativo e uma relação mais estreita entre educador e aluno. Como conclusão, o trabalho ressalta a necessidade de os educadores incorporarem práticas de leitura contínuas e diversificadas, e sugere que políticas públicas voltadas para a formação de professores e o acesso a materiais literários sejam ampliadas para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-Chave: Educação; Desenvolvimento cognitivo; Leitura;

ABSTRACT

This work aims to investigate the importance of encouraging reading in early childhood education,

highlighting its impact on the cognitive, linguistic, and emotional development of children. The research addresses the relevance of reading as an essential tool for improving language, imagination, and social skills in childhood. Using a qualitative approach, the methodology employed includes a bibliographic review of renowned scholars, such as Vygotsky and Freire, in addition to the observation of pedagogical practices in early childhood education schools. The study points out that, by creating an environment rich in literary stimuli and encouraging reading from the earliest years of life, it is possible to promote more meaningful learning and a closer relationship between educator and student. In conclusion, the work emphasizes the need for educators to incorporate continuous and diversified reading practices, and suggests that public policies aimed at teacher training and access to literary materials be expanded to ensure the integral development of children.

Keywords: Education; Cognitive development; Reading;

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos processos mais complexos e significativos da experiência humana. Mais do que decodificar palavras, ler é interpretar o mundo, compreender relações, construir significados e estabelecer vínculos afetivos, culturais e sociais.

Na Educação Infantil, a leitura desempenha um papel especialmente relevante, pois é nesse período que a criança inicia seu contato sistemático com linguagens variadas e começa a construir sua relação com os textos, com a oralidade e com a cultura escrita. O incentivo à leitura, portanto, ultrapassa a esfera escolar e assume função formadora, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Este trabalho se desenvolve a partir da seguinte problemática: De que maneira o incentivo e a prática contínua da leitura na Educação Infantil influenciam o desenvolvimento integral (cognitivo, linguístico e socioemocional) da criança e para sua formação como futura leitora?

A hipótese desta pesquisa considera que o contato precoce e significativo com livros e práticas de leitura favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças.

A leitura, quando mediada por adultos sensíveis e preparados, possibilita que a criança desenvolva capacidades como atenção, memória, imaginação, linguagem oral e escrita, além de fortalecer sua autonomia, autoestima e senso de pertencimento cultural.

Tendo em vista tal questionamento, o Objetivo Geral é analisar a importância do incentivo à leitura na Educação Infantil, destacando seus benefícios para o desenvolvimento integral e para a formação de leitores críticos.

A escolha deste tema é justificada tanto por motivações pessoais quanto profissionais. Desde a infância, a leitura esteve presente em minha vida como fonte de encantamento, descoberta e aprendizagem. Ao longo de minha formação pedagógica, compreendi ainda mais profundamente o valor da leitura como instrumento de humanização e como elemento essencial para o desenvolvimento

intelectual. Como futura educadora, reconheço a responsabilidade de contribuir para a formação de leitores capazes de interpretar o mundo e atuar criticamente na sociedade.

Este trabalho fundamenta-se nos estudos de Paulo Freire, que compreende a leitura como prática de libertação e ato político; Lev Vygotsky, que destaca o papel da interação social nos processos de aprendizagem; e Fanny Abramovich, que discute a importância simbólica e afetiva da leitura na infância.

O estudo adota metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico, com análise de obras clássicas, produções acadêmicas contemporâneas e documentos oficiais como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os Objetivos Específicos que guiam este estudo são:

- Discutir os fundamentos teóricos da leitura como processo de desenvolvimento humano, a partir das contribuições de autores como Freire, Vygotsky e Abramovich;
- Analisar o papel da escola, da família e da mediação docente no estímulo e na prática da leitura na Educação Infantil;
- Apresentar estratégias pedagógicas eficazes para o incentivo à leitura na Educação Infantil;

Adota-se a metodologia de abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento e da análise de referências primárias e secundárias que versam sobre a temática importância do incentivo à leitura no processo de desenvolvimento e aprendizagem da educação infantil.

Pretende-se também fazer o uso da análise de fontes documentais, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e legislação pertinente ao tema.

O texto está dividido em três seções (ou subtítulos), a saber:

- Fundamentos teóricos da leitura como processo de desenvolvimento humano;
- O papel da escola, da família e da mediação docente no estímulo à leitura na Educação Infantil;
- Estratégias pedagógicas eficazes para o incentivo à leitura na Educação Infantil;

Por fim, este artigo apresenta um conjunto de considerações finais que retomam a importância da leitura como prática cultural e educativa fundamental para a formação integral da criança.

A IMPORTÂNCIA DE INCENTIVAR A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em autores que compreendem a leitura como prática social, formativa e essencial para o desenvolvimento humano.

A partir das contribuições de Paulo Freire, discute-se a leitura como ato de liberdade e instrumento de compreensão crítica do mundo.

Dialoga-se também com Lev Vygotsky, que destaca o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem infantil.

As reflexões de Fanny Abramovich complementam essa discussão ao enfatizar os aspectos simbólicos, emocionais e culturais presentes no encontro da criança com a leitura.

Além disso, este trabalho baseia-se em documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem a leitura como experiência fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças.

A partir desses referenciais, busca-se compreender de que modo o incentivo à leitura contribui para a formação integral e para a constituição da criança como futura leitora.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LEITURA COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A leitura, enquanto prática cultural transcende o ato mecânico de decodificação de letras. Para a criança, ler é vivenciar experiências, explorar possibilidades e construir sentidos.

Os Fundamentos Teóricos da Leitura como Processo de Desenvolvimento Humano, fundamenta-se em autores que promovem a leitura de uma mera habilidade de decodificação para um ato complexo, social, cultural e capaz de transformar a percepção humana.

Em resumo, os fundamentos teóricos se alinham ao afirmar que ler é um processo de crescimento total que vai além do aspecto cognitivo, tocando as áreas social, crítica e emocional do indivíduo.

PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: A LEITURA EM VYGOTSKY

Para a criança pequena, ler é vivenciar experiências, explorar possibilidades e construir sentidos. Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento humano é resultado direto das interações sociais que a criança estabelece com o mundo, especialmente por meio de signos e linguagens.

Nessa perspectiva, a leitura é uma via pela qual a criança internaliza conceitos, amplia o vocabulário, exercita a memória e a imaginação, e desenvolve capacidades cognitivas fundamentais, contribuindo diretamente para a constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Vygotsky aponta que a apropriação da escrita (e, por extensão, da leitura) é um processo que reorganiza o pensamento, transformando o modo como a criança percebe, lembra e compreende o mundo.

LEITURA CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO: O PARADIGMA DE PAULO FREIRE

No livro “A importância do ato de ler”, Paulo Freire (1989), enfatiza que o processo de leitura vai além do simples decodificar palavras. Para o autor, ler é interpretar o mundo, é um ato de compreensão crítica da realidade que cerca o sujeito. Ele escreve:

FREIRE (1989, p. 09) define que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Segundo o autor, ao aprender a ler e escrever, o indivíduo adquirirá mais que uma habilidade funcional, ele está se apropriando de uma ferramenta de libertação, expandindo assim, sua visão de mundo e formando uma consciência crítica.

Dessa forma, a reflexão de Paulo Freire reforça a ideia de que a leitura é um processo de emancipação e deve ser compreendida como prática social e crítica desde a infância.

Portanto, a visão de ambos está interligada, pois defendem que a apropriação dos signos (Freire) ou dos instrumentos culturais (Vygotsky) promove um salto qualitativo no desenvolvimento humano, transcendendo a dimensão individual e puramente cognitiva para alcançar a consciência crítica e a intervenção no mundo.

LEITURA COMO PRAZER E CONHECIMENTO EM FANNY ABRAMOVICH

Fanny Abramovich, pedagoga e escritora, é uma das maiores referências brasileiras sobre o tema leitura e literatura infanto-juvenil. Em sua obra seminal, "Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices" (1997), ela defende a leitura como um ato de prazer e de conhecimento de si e do mundo:

> Ouvir muitas histórias é importante para a formação de qualquer criança. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. (Abramovich, 1997, p.16).

Para ela, o contato com o texto literário, permeado pela fantasia e pela emoção, é um ato que permite à criança experimentar a vida em diferentes perspectivas, elaborar seus medos e conflitos internos, e ampliar a visão de mundo de maneira prazerosa e profunda, reforçando o papel do livro como um objeto cultural e ferramenta de conhecimento.

O PAPEL DO DOCENTE MEDIADOR E O CONTEXTO NORMATIVO

Nesse contexto teórico, nosso papel, como docentes mediadores, é apresentar o livro para as crianças como um objeto cultural e ferramenta de conhecimento.

A mediação pedagógica intencional é fundamental para mostrar-lhes diferentes formas de 'ler' a mesma história, aguçando a curiosidade e o interesse dos pequenos. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento do letramento literário desde a infância, inserindo as crianças no universo da leitura de maneira crítica e prazerosa:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 06 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, art, 29, 1996).

Portanto, devemos entender que a educação na primeira infância, tem como objetivo a formação integral do indivíduo, desenvolvendo a área social, emocional e individual.

O campo da leitura também é enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, ao orientarem as práticas pedagógicas, destacam a necessidade de que:

> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (DCNEI, seção 11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, 2010).

A implementação dessas diretrizes, através da apresentação de diversificadas narrativas e de variadas formas, estimula o interesse, a participação e a imaginação, levando a criança, aos poucos, a reconhecer e a relacionar letras e sons.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a importância da leitura está destacada em um dos campos de experiência - “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” – nesse campo ressalta que a contação de história e a prática da leitura contribuem para o desenvolvimento da oralidade, nas múltiplas linguagens como um sujeito singular e pertencente a um grupo, da escuta atenta e repertório linguístico cultural das crianças:

> [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BNCC, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o incentivo na infância deve priorizar a apresentação de diversificados gêneros literários para que o indivíduo se aproprie daquilo que lhe gera maior prazer, transformando a leitura em um hábito significativo e autônomo:

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas

> espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC, 2017, p.42).

O gosto pela leitura é, portanto, obtido por meio de estímulos desenvolvidos na primeira infância, momento essencial para a moldagem de preferências e para a criação de um senso crítico.

A relevância da leitura é também corroborada pelo Governo Federal por meio de programas e projetos que visam incentivar o hábito e criar condições de acesso ao livro, a exemplo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL, 2021), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER, 1992) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, 1997).

O PAPEL DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO ESTÍMULO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola representa o primeiro espaço formal para a interação sistemática com a escrita. Sua função vai além de preparar os alunos para a leitura e a escrita, devendo se transformar em um local de letramento, onde a leitura é valorizada como uma prática social, vivência cultural e conexão emocional. Isso demanda a criação de Ambientes de Alfabetização, como cantinhos de leitura e um acervo diversificado e acessível, além da integração de projetos literários no currículo.

A família atua como a primeira mediadora, responsável por introduzir a criança nas práticas orais e escritas, mesmo antes da escola.

Atividades como ler histórias, cantar, narrar vivências e ter livros em casa fortalecem os laços afetivos e criam um ambiente prazeroso em relação aos livros, algo essencial para desenvolver o hábito de leitura.

O professor desempenha um papel crucial na transformação da leitura em uma vivência significativa. Sua mediação é planejada e pedagógica, englobando:

- Ser um modelo de leitor (professor-leitor);
- Usar a Narração de Histórias com carinho, ritmo e entonação;
- Fomentar o diálogo e a reinterpretação das histórias;

Assegurar que a leitura seja uma fonte de prazer tanto estético quanto emocional, evitando o uso dos livros apenas como instrumentos de avaliação ou práticas mecânicas.

Em resumo, o estímulo à leitura na Educação Infantil resulta da harmonia entre a afetividade familiar, a cultura escolar e a sensibilidade e intencionalidade do educador, assegurando o desenvolvimento pleno da criança.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CULTURA, LINGUAGEM E ENCANTAMENTO

A escola é um dos primeiros espaços sociais onde a criança estabelece contato sistemático com livros, histórias, narrativas e práticas de leitura mediada. Nesse ambiente, a leitura deve ser valorizada

não apenas como preparação para a alfabetização, mas como experiência cultural que permite à criança experimentar, imaginar e criar.

Essa abordagem se alinha à concepção de Letramento, popularizada por Magda Soares, que define a leitura e a escrita não como simples decodificação, mas como práticas sociais e culturais. A escola, portanto, precisa ser um espaço de impregnação na cultura escrita (BNCC, 2017).

Uma escola que deseja formar leitores precisa oferecer ambientes letrados e alfabetizadores intencionalmente planejados, acervos variados e atualizados, momentos diários de leitura e contação de histórias, docentes formados em práticas literárias e de mediação e atividades que valorizem o prazer de ler, sem foco avaliativo.

É fundamental que a leitura não seja utilizada apenas como atividade avaliativa ou exercício mecânico, mas como encontro estético e afetivo entre criança, livro e educador. Tal premissa é fortemente defendida por autoras como Fanny Abramovich, para quem o contato com o texto literário deve ser permeado pela fantasia e pela emoção.

O ambiente físico também é importante: cantinhos de leitura acolhedores, com almofadas, tapetes, livros ao alcance das crianças, iluminação adequada e variedade de obras, favorecem o interesse espontâneo pela leitura.

Além disso, projetos integrados ao currículo, feiras literárias, semanas do livro, rodas de leitura e envolvimento da comunidade escolar contribuem para criar uma cultura leitora ampla e significativa.

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRA MEDIADORA DA LEITURA

A família tem papel decisivo na formação do leitor. É no ambiente familiar que a criança vivencia suas primeiras experiências com linguagem, histórias, cantigas, imagens, livros e narrativas orais. Mesmo antes de aprender a ler convencionalmente, ela já participa de práticas culturais que influenciam sua relação com a leitura.

Práticas familiares que favorecem a leitura durante a primeira infância, ler histórias antes de dormir, ter livros acessíveis em casa, contar histórias de infância ou tradições familiares (oralidade), visitar bibliotecas e livrarias, valorizar a curiosidade da criança e suas perguntas e permitir que ela manipule livros livremente.

A participação da família, portanto, fortalece vínculos afetivos e cria uma atmosfera favorável à leitura. É a sintonia entre a mediação familiar (afetiva e espontânea) e a mediação docente (intencional e pedagógica) que garante a plena inserção da criança no universo letrado.

Nessa perspectiva, o ato de ler (ou de ser lido) mediado por um adulto sensível é, em essência, um vínculo afetivo. Não se trata apenas do conteúdo da história, mas do encontro que a leitura proporciona, gerando um sentimento de pertencimento e de reconhecimento da própria humanidade e cultura.

Dessa forma, o incentivo à leitura na Educação Infantil garante que a criança desenvolva competências emocionais (como empatia e resiliência) ao mesmo tempo em que constrói sua identidade através do diálogo com o imaginário e com o simbólico.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR, LEITOR E REFERÊNCIA CULTURAL

O professor é figura central no processo de incentivo à leitura. Ele é responsável por selecionar boas obras literárias, organizar ambientes letrados, propor atividades significativas e, principalmente, ser modelo leitor.

Ser professor-leitor significa ter repertório de histórias e autores, demonstrar prazer e entusiasmo ao ler, integrar o letramento literário ao currículo, mediar à leitura com sensibilidade e intencionalidade e promover diálogos interpretativos sobre os textos.

Segundo Abramovich (1997), uma das principais referências brasileiras sobre literatura infantil, ouvir histórias contadas por adultos sensíveis e preparados, cria vínculos emocionais e desperta o encantamento pela literatura:

> Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 1999, p.24).

A voz do professor, sua entonação, expressão corporal e afeto, materializam a experiência literária, tornando-a viva e inesquecível para a criança.

O educador é o mediador que transforma a informação em conhecimento significativo, inspira o hábito e a crítica textual do leitor, amplia e expande as perspectivas culturais do aluno.

O professor também média conflitos, acolhe emoções e promove o diálogo, o que torna sua formação contínua essencial para que possa atuar como agente cultural competente.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EFICAZES PARA O INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estratégias de ensino bem-sucedidas para promover a leitura na Educação Infantil concentram-se em transformar o ato de ler em uma atividade prazerosa, emocional e significativa, em harmonia com os princípios de Letramento, definindo a leitura como uma prática social.

A principal abordagem é a Mediação Docente de alta qualidade. O educador assume o papel de leitor exemplar e facilitador cultural, aplicando métodos que tornam a vivência literária mais cativante:

- Contação de Histórias: Este é o ponto mais crucial. Envolve a utilização da voz, variação de entonação, ritmo e linguagem corporal para criar um encantamento e estabelecer uma conexão emocional, conforme destacado por Abramovich.

- Mediação Sensível: Introduzir o livro como um bem cultural e uma ferramenta de aprendizado, promovendo conversas e recontos, além de permitir que a criança "interprete" as ilustrações.

O espaço físico deve ser projetado para encorajar a leitura e promover a autonomia:

- Cantinhos Acolhedores: Desenvolvimento de áreas confortáveis, equipadas com almofadas, tapetes e iluminação apropriada para estimular o interesse natural.
- Acessibilidade: Assegurar que os livros estejam sempre disponíveis para as crianças, com uma diversidade de gêneros e materiais, incentivando o manuseio livre.

Além de momentos isolados, a leitura deve integrar a rotina e o currículo, conforme a BNCC:

- Projetos de Leitura: Promoção de iniciativas contínuas, como sacolas literárias, varais com livros e feiras literárias, que envolvam as famílias e a comunidade escolar.
- Reconhecimento da Autonomia: Oferecer a oportunidade para que as crianças selecionem suas leituras, valorizar o recontar espontâneo e estimular criações de textos e desenhos inspirados em narrativas, reforçando o papel ativo do leitor.

Em resumo, as abordagens eficazes visam proporcionar prazer e envolvimento à criança, utilizando intenções pedagógicas que garantam que ela faça uso da leitura como uma ferramenta para uma compreensão crítica do mundo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O PRIMEIRO PORTAL PARA O ENCANTAMENTO

A contação de histórias é a prática literária mais significativa para a infância. Ao ouvir histórias, a criança mergulha no imaginário, amplia sua linguagem e desenvolve empatia por personagens que vivem conflitos humanos universais.

Essa prática é à base da defesa de Fanny Abramovich em “Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices", que a vê como um momento de prazer estético e de "maravilhamento". A voz do professor, a entonação, o uso do suspense e do ritmo não são apenas técnicas, mas formas de mediação afetiva que criam um vínculo indissociável entre a criança, o narrador e o livro.

Fundamentalmente, a contação de histórias permite o acesso ao mundo da imaginação, alimenta o espírito e semeia a paixão pela leitura e pela troca de ideias na cabeça do público.

A contação de histórias fortalece o vínculo afetivo e contribui para que a criança desenvolva o prazer pela leitura, requisito essencial para a formação do leitor crítico.

ESTRATÉGIAS PARA POTENCIALIZAR A CONTAÇÃO

O uso de diferentes entonações, ritmos e pausas para dar vida ao texto, a integração de objetos, fantoches e dramatizações, materializando a experiência literária, o incentivo ao reconto oral pelas crianças, fundamental para a reorganização do pensamento e a aquisição do discurso, prática alinhada

à Teoria Sócio-histórica de L. S. Vygotsky e a exploração da leitura de imagens antes do texto verbal, reconhecendo a capacidade interpretativa da criança:

> [...] inserção de histórias no ciclo de alfabetização é uma estratégia que traz muitos benefícios ao aprendizado dos educandos, pois desenvolve [...] o hábito e interesse pela literatura, podendo se tornar um facilitador quando se trata do aprimoramento do código linguístico por parte da criança (SANTHIAGO, 2018, p. 60).

A contação de histórias amplia a visão de mundo das crianças, estimulando o gosto pela leitura e tornando-se um aprimoramento cultural para a criança.

Por meio da contação de "[...] história que se [pode] descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]" (ABRAMOVICH, 2004, p. 17).

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO LEITOR INFANTIL

À medida que a criança se envolve com práticas de leitura, desenvolve autonomia para escolher livros, recontar histórias, criar narrativas próprias e participar de conversas literárias.

Práticas para estimular autonomia:

- Permitir que a criança escolha suas leituras;
- Valorizar o reconto espontâneo;
- Incentivar desenhos e escritas inspiradas em histórias;
- Promover rodas de conversa;
- Permitir que ela "leia" imagens livremente;
- Reconhecer sua capacidade interpretativa, sem correções excessivas;

O protagonismo da criança como leitora fortalece sua autoestima, autonomia e identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à leitura na Educação Infantil é elemento indispensável para a formação integral da criança. Com base nas teorias de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Fanny Abramovich, foi possível compreender que a leitura é instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e social, além de constituir-se como prática cultural e afetiva fundamental para a formação humana.

A pesquisa demonstrou que a leitura vai além de uma simples decodificação, sendo um processo complexo e essencial para a humanidade, percebeu-se que a leitura, ao ser mediada com intencionalidade, sensibilidade e planejamento, transforma a vida das crianças, amplia seus horizontes e fortalece sua capacidade de imaginar e interpretar o mundo.

A escola e a família, quando atuam em parceria, criam ambientes favoráveis e estimulantes, possibilitando que a criança desenvolva uma relação prazerosa e significativa com os livros.

É possível afirmar que promover a leitura na Educação Infantil representa um investimento tanto

social quanto humano, fundamental para o desenvolvimento completo das crianças. Isso lhes proporciona as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos críticos, independentes e envolvidos em sua cultura e comunidade. A interação da criança com a escrita, acompanhada de carinho, constitui a base essencial para uma educação que liberta.

Os apontamentos desta pesquisa reforçam a necessidade urgente de se priorizar o Letramento Literário na Educação Infantil, garantindo que o tempo de contato com o livro seja dedicado ao prazer de ler e não apenas ao exercício mecânico.

Concluo que formar leitores é investir na construção de uma sociedade mais sensível, crítica, humana e justa. A leitura é um direito e deve ser assegurado desde a primeira infância como instrumento de transformação e cidadania.

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** Editora Scipione, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).** Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll. Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. Decreto n°519, de 13 de maio de 1992. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação, 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).** Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação, 2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. 28 de abril de 1997. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).** Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/politica/770/programa-nacional-biblioteca-na-escola-pnbe. Acesso em: 22 fev. 2026.

DÉBORA DE CASTRO; COSTA, VANJA ELIZABETH SOUSA. **A importância da leitura infantil na formação de futuros leitores: um olhar sobre as políticas públicas para a leitura no Brasil**.

file:///C:/Users/user/Downloads/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID7453_TB2163_02102023212839.pdf.

EDUCAÇÃO. Quero. **Lev Vygotsky: teoria sociocultural e desenvolvimento infantil.** Disponível em: https://querobolsa.com.br/enem/filosofia/lev-vygotsky. Acesso em: 22 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Editora Cortez Editora, 1989.

IPL. Instituto Pró Livro. **Retratos da Leitura no Brasil 6° edição 2024**. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUZA. Prof. Marcos L. **Pensamento e Linguagem segundo Vygotsky.** Disponível em: https://marcos-l-souza.webnode.page/l/pensamento-e-linguagem-segundo-vygotsky/. Acesso em: 27 fev. 2026.

DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA, NATUREZA E APRENDIZAGEM



UNWINDING CHILDHOOD: SCHOOL AS A SPACE FOR EXPERIENCE, NATURE, AND LEARNING

FRANCISCA LILIANE CASIMIRO DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007); Especialista em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo.

RESUMO

O presente artigo discute o desemparedamento da infância como proposta pedagógica que amplia os espaços e tempos de aprendizagem para além da sala de aula, recolocando a natureza, o brincar e as experiências corporais no centro do processo educativo. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e em documentos normativos, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dialoga com Tiriba, Barbosa, Horn, Kishimoto, Vygotsky, Dewey, Foucault e Louv para analisar fundamentos teórico-metodológicos, potenciais formativos e desafios institucionais. A discussão contempla estratégias de implementação em contextos públicos, com foco na qualificação de ambientes externos, na gestão do risco, na organização do tempo pedagógico e na documentação das aprendizagens. Apresentam-se sequências didáticas que integram linguagens, ciências da natureza e matemática em atividades ao ar livre, com ênfase no brincar como eixo estruturante do currículo. Conclui-se que desemparedar a infância implica deslocar concepções sobre currículo, avaliação e papel docente, garantindo direitos de aprendizagem previstos na BNCC e promovendo o desenvolvimento integral sem abrir mão da intencionalidade pedagógica e do cuidado.

Palavras-chave: Desemparedamento da infância; Educação Infantil; Brincar; Natureza; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Currículo; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This article discusses the "unwalling" of childhood as a pedagogical proposal that expands learning spaces and times beyond the classroom, placing nature, play, and bodily experiences at the center of the educational process. Based on bibliographic research and normative documents, especially the National Common Curricular Base (BNCC), it engages with Tiriba, Barbosa, Horn, Kishimoto, Vygotsky, Dewey, Foucault, and Louv to analyze theoretical-methodological foundations, formative potential, and institutional challenges. The discussion includes implementation strategies in public contexts, focusing on the qualification of outdoor environments, risk management, the organization of pedagogical time, and the documentation of learning. Didactic sequences are presented that integrate languages, natural sciences, and mathematics in outdoor activities, emphasizing play as the structuring axis of the curriculum. It is concluded that freeing childhood from confinement implies shifting conceptions about curriculum, assessment, and the role of teachers, guaranteeing learning rights foreseen in the BNCC (National Common Curriculum Base) and promoting integral development without abandoning pedagogical intentionality and care.

Keywords: Freeing childhood from confinement; Early Childhood Education; Play; Nature; National Common Curriculum Base (BNCC); Curriculum; Integral development.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escolarização ocidental consolidou um ensalamento das experiências infantis, com tempos fragmentados, ambientes fechados e tarefas predominantemente dirigidas. Essa configuração, embora tenha ampliado o acesso à escolaridade, reduziu a presença do corpo, da natureza e do espaço público na experiência educativa. Em contraponto, a perspectiva do desemparedamento da infância recoloca o território, a cultura e a natureza no centro do currículo (TIRIBA, 2018).

Sob a ótica da experiência, Dewey (1976) argumenta que aprender implica fazer, investigar e refletir sobre a ação. No mesmo sentido, a BNCC afirma direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se — cuja efetivação requer oportunidades corporificadas em ambientes diversos (BRASIL, 2017).

A crítica às formas escolares excessivamente normatizadas também é iluminada por Foucault (1987), ao discutir dispositivos de disciplina e controle dos corpos. Desemparedar, nesse sentido, não é abandonar critérios ou segurança, mas reconfigurar tempos, espaços e relações de modo a favorecer autonomia, criação e pensamento crítico.

Pelas lentes da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (2007) entende que o desenvolvimento é mediado socialmente, e que a linguagem e as interações com pessoas, objetos e ambientes são constitutivas do aprender. Em ambientes externos, as crianças ampliam hipóteses, combinam linguagens e constroem significados compartilhados.

Este artigo, de natureza bibliográfica, aprofunda fundamentos, discute marcos legais, mapeia desafios de implementação, propõe itinerários práticos e apresenta sequências didáticas, culminando em diretrizes de avaliação e documentação. Sustentamos que desemparedar é articular intenção pedagógica, cuidado e abertura à imprevisibilidade fecunda da experiência.

OBJETIVO GERAL

Analisar o desemparedamento da infância como proposta pedagógica promotora de desenvolvimento integral, identificando fundamentos, benefícios, desafios e estratégias de implementação no contexto escolar brasileiro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de desemparedamento da infância e suas bases teórico-normativas.
- Discutir o brincar e o contato com a natureza como princípios do currículo.
- Mapear desafios institucionais (espaço, tempo, cultura, segurança e diálogo com famílias).
- Propor itinerários práticos de planejamento, gestão do risco e documentação pedagógica.
- Exemplificar sequências didáticas alinhadas à BNCC.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo bibliográfico e documental que articula referências da pedagogia, da educação ambiental e da psicologia do desenvolvimento (BARBOSA; HORN, 2008; KISHIMOTO, 2011; TIRIBA, 2018; LOUV, 2016; DEWEY, 1976; VYGOTSKY, 2007; FOUCAULT, 1987) e a normativa educacional brasileira (BRASIL, 1990; 1996; 2009; 2017).

A seleção das fontes privilegiou obras e documentos de reconhecida circulação acadêmica e institucional, buscando triangulação entre fundamentos teóricos, marcos legais e implicações curriculares. A análise foi organizada em eixos: fundamentos e princípios; marco normativo; desafios; itinerários práticos e sequências; avaliação e documentação.

DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O desemparedamento da infância representa mudança de paradigma: desloca a centralidade do ensino transmissivo para a experiência, reconhecendo a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e de conhecimento. Em ambientes externos, as crianças exploram materiais abertos, formulam hipóteses, testam soluções e negociam regras — processos que mobilizam funções executivas, linguagem, coordenação motora e competências socioemocionais (KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 2007).

A literatura indica que ambientes vivos ampliam a significação das aprendizagens por sua autenticidade: vento, água, sombra, ciclo das plantas e presença de insetos são fenômenos concretos que desafiam a observar, medir, registrar e argumentar (DEWEY, 1976; TIRIBA, 2018). Ao transformar pátios e entornos em laboratórios a céu aberto, a escola potencializa o pensamento científico e estético, fortalece o pertencimento e reconfigura laços comunitários.

Barbosa e Horn (2008) destacam que projetos na Educação Infantil organizam currículos por problemas, interesses e linguagens, o que se alinha ao planejamento em espiral típico do trabalho em

território. Louv (2016), por sua vez, evidencia os efeitos do contato com a natureza sobre bem-estar, autorregulação e vínculos sociais.

O BRINCAR E O CONTATO COM A NATUREZA COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

O brincar livre é linguagem fundante da infância e, em ambientes externos, ganha complexidade e autoria: subir, equilibrar, cavar, misturar, construir, compor, registrar. O professor atua como curador de ambientes e tempos, oferecendo materiais não estruturados (cordas, tecidos, bambus, caixas, galhos, pedras, água, argila), garantindo segurança ativa (risco calculado) e acionando provocações que abrem caminhos investigativos, sem antecipar soluções (KISHIMOTO, 2011; BARBOSA; HORN, 2008).

A experiência na natureza contribui para o bem-estar socioemocional e a autorregulação, reduzindo estresse e ampliando repertórios sensoriais; também desenvolve literacias científicas e ecológicas desde cedo (LOUV, 2016). Em termos de currículo, o brincar ao ar livre integra linguagens: narrativas de percurso, registros gráficos e fotográficos, medições, classificações e composições sonoras e performáticas, ancoradas em problemas autênticos.

MARCO NORMATIVO: DIREITOS, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E CURRÍCULO

A BNCC afirma que as crianças têm direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Esses direitos se concretizam quando a escola organiza espaços e tempos que valorizam o corpo, a natureza e a cultura local, com materiais diversos e situações de investigação. O enfoque externo-natural qualifica objetivos nos cinco campos de experiências.

No campo Corpo, gestos e movimentos, circuitos, trilhas e escaladas desenvolvem equilíbrio, força, coordenação e consciência corporal. Em Traços, sons, cores e formas, pigmentos naturais, frotagens, esculturas com galhos e instalações efêmeras ampliam repertórios estéticos. Em Escuta, fala, pensamento e imaginação, narrativas de percurso, mapas e diários de campo expandem linguagem oral e escrita.

No campo O eu, o outro e o nós, regras co-construídas, cuidado com o ambiente e decisões coletivas fortalecem ética e cidadania. Em Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, medições de sombra, pluviometria artesanal, observação de ciclos de plantas e insetos consolidam raciocínios matemáticos e científicos. As DCNEI (BRASIL, 2009), a LDB (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990) sustentam a centralidade do brincar e das interações como eixos do trabalho pedagógico.

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO: ESPAÇO, TEMPO, CULTURA E SEGURANÇA

Infraestrutura: pátios áridos, pouca sombra e recursos escassos são obstáculos. Soluções de baixo custo incluem hortas em vasos, composteiras, bancos de tronco, circuitos com pneus, cantos de areia e água, varais de experimentos e coleções naturais (TIRIBA, 2018).

Tempo pedagógico: a experiência ao ar livre requer blocos longos e rotinas menos fragmentadas, favorecendo continuidade, imersão e retorno às explorações (DEWEY, 1976).

Cultura escolar: medos de sujeira, chuva, conflitos e acidentes pedem formação docente, protocolos claros e diálogo com as famílias, explicitando objetivos pedagógicos e estratégias de segurança (BARBOSA; HORN, 2008).

Segurança e risco calculado: aprender envolve desafios. A gestão distingue risco (inerente e negociado com regras) de perigo (o que deve ser eliminado). Sugere-se checklist diário, regras co-construídas, kit de primeiros socorros, EPIs em oficinas específicas e procedimentos de comunicação com a comunidade.

ITINERÁRIOS PRÁTICOS: DO PLANEJAMENTO À DOCUMENTAÇÃO

Planejamento em espiral: mapear o território; escutar as crianças e formular perguntas-motrizes; montar estações de investigação (meteorologia mirim; barro e formas; sementes e dispersão; som e silêncio; cartografia do pátio); documentar e ajustar a partir de observações e devolutivas (BARBOSA; HORN, 2008).

Ambientes e materiais: priorizar materiais abertos e sustentáveis, diversidade de texturas e pesos; incluir ferramentas de pesquisa (lupas, fitas métricas, cordas, pranchetas, balanças, recipientes transparentes) e dispositivos de registro (cadernos, pranchetas, câmeras conforme política institucional).

Mediação docente: perguntas que abram caminhos (o que acontece se…?, como podemos comparar…?), intervenções para ampliar repertórios (leituras, músicas, imagens), reagrupamentos flexíveis e devolutivas formativas às crianças.

Documentação pedagógica: fotos legendadas, narrativas de aprendizagem, mapas de percurso, coleções naturais e portfólios individuais/coletivos, articulando evidências com objetivos da BNCC e comunicação às famílias.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EXEMPLIFICADAS

1) CARTOGRAFIAS DO PÁTIO (4–6 SEMANAS)

Direitos/BNCC: explorar, participar, expressar-se; campos "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (BRASIL, 2017).

Percurso: caminhadas de reconhecimento; criação de legendas cartográficas; medições de sombra em diferentes horários; desenho de mapas afetivos; proposição de melhorias do pátio (canteiros, trilhas, cantos de leitura externa).

Registros: mapas, maquetes, painéis de antes/depois; diário de campo coletivo. Avaliação: rubricas de participação, exploração, colaboração e comunicação.

2) SOM DA CHUVA, SOM DO VENTO (3–4 SEMANAS)

Direitos/BNCC: conviver, explorar, expressar-se; campos "Traços, sons, cores e formas" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2017).

Percurso: construção de pluviômetro artesanal; criação de aerofones (móbiles sonoros); cartografia da paisagem sonora do pátio e do entorno; composição e concerto ao ar livre.

Registros: tabela de chuvas; gravações e partituras não convencionais; exposição sonora. Avaliação: critérios de investigação, criação, registro e apreciação.

3) HORTA-MINI: DO SOLO AO PRATO (6–8 SEMANAS)

Direitos/BNCC: participar, explorar, conhecer-se; campos "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2017).

Percurso: preparo do solo; plantio; observação de polinizadores; manejo de pragas sem químicos; colheita e receita coletiva; diálogo sobre desperdício e ciclo dos alimentos.

Registros: fichas botânicas, calendário de cuidados, receituário da turma. Avaliação: cuidado com o ambiente, cooperação, registro de ciclos e tomada de decisões.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E DOCUMENTAÇÃO

A avaliação desloca o foco do produto para o processo, tornando visíveis progressos sutis e aprendizagens integradas. Sugere-se rubricas alinhadas à BNCC (exploração, interação, criação, cuidado, reflexão).

Portfólios com evidências variadas (fotos legendadas, falas das crianças, mapas, tabelas, diários) e devolutivas narrativas às famílias com critérios claros e exemplos de evolução colaboram para a transparência e o engajamento.

Autoavaliação e coavaliação em rodas de conversa fortalecem autoria, metacognição e responsabilização coletiva.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A ampliação do desemparedamento da infância requer investimentos contínuos em formação docente inicial e continuada. Políticas públicas que valorizem o planejamento coletivo, a observação reflexiva e o estudo de práticas exitosas contribuem para consolidar culturas pedagógicas abertas à experiência, à natureza e ao brincar. Programas de formação em serviço, parcerias com universidades e redes colaborativas fortalecem a autoria docente e a sustentabilidade das propostas.

IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar tem papel estratégico na viabilização do desemparedamento, articulando recursos, reorganizando tempos e assegurando protocolos de segurança. A participação das famílias e da comunidade amplia o sentido de pertencimento e legitima o uso do território como extensão do currículo. Planejamento participativo e monitoramento contínuo garantem coerência entre projeto político-pedagógico e práticas cotidianas.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A ampliação do desemparedamento da infância requer investimentos contínuos em formação docente inicial e continuada. Políticas públicas que valorizem o planejamento coletivo, a observação reflexiva e o estudo de práticas exitosas contribuem para consolidar culturas pedagógicas abertas à experiência, à natureza e ao brincar. Programas de formação em serviço, parcerias com universidades e redes colaborativas fortalecem a autoria docente e a sustentabilidade das propostas.

IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar tem papel estratégico na viabilização do desemparedamento, articulando recursos, reorganizando tempos e assegurando protocolos de segurança. A participação das famílias e da comunidade amplia o sentido de pertencimento e legitima o uso do território como extensão do currículo. Planejamento participativo e monitoramento contínuo garantem coerência entre projeto político-pedagógico e práticas cotidianas.

PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA CIENTÍFICA

No contexto contemporâneo de escolarização, observa-se tensão entre currículos normativos e a necessidade de experiências significativas para o desenvolvimento integral da criança. O desemparedamento da infância emerge como resposta pedagógica a processos de escolarização excessivamente conteudistas e disciplinadores, justificando-se cientificamente pelos impactos positivos do contato com a natureza, do brincar e da experiência corporal sobre cognição, saúde e sociabilidade. Este estudo justifica-se pela necessidade de sistematizar fundamentos, evidências e práticas que sustentem políticas e currículos comprometidos com os direitos das crianças.

METODOLOGIA – DELINEAMENTO DO ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus analítico compreende produções acadêmicas nacionais e internacionais, legislações educacionais e documentos curriculares. A análise seguiu procedimentos de leitura flutuante, categorização temática e interpretação crítica, organizadas em eixos analíticos que sustentam a discussão teórico-metodológica. Tal delineamento permite estabelecer relações entre teoria, normativas e possibilidades práticas no contexto escolar brasileiro.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura evidencia consenso quanto à relevância do brincar e da experiência em ambientes externos para a promoção de aprendizagens integradas. Os estudos analisados indicam ganhos no desenvolvimento socioemocional, na linguagem, na atenção e na autonomia das crianças. Do ponto de vista institucional, identificam-se desafios relacionados à cultura escolar, à formação docente e à infraestrutura, reafirmando a necessidade de políticas públicas articuladas e investimentos estruturais. A discussão aponta que o desemparedamento não se configura como prática isolada, mas como estratégia curricular transversal.

IMPLICAÇÕES CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS

Os achados deste estudo contribuem para o campo da Educação Infantil ao sistematizar fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que reafirmam a infância como tempo de experiência e direito. Cientificamente, o artigo dialoga com abordagens críticas do currículo e da pedagogia da experiência.

Educacionalmente, oferece subsídios para escolas e redes de ensino interessadas em reconfigurar seus projetos pedagógicos a partir de uma perspectiva ética, estética e política da infância.

PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA CIENTÍFICA

No contexto contemporâneo de escolarização, observa-se tensão entre currículos normativos e a necessidade de experiências significativas para o desenvolvimento integral da criança. O desemparedamento da infância emerge como resposta pedagógica a processos de escolarização excessivamente conteudistas e disciplinadores, justificando-se cientificamente pelos impactos positivos do contato com a natureza, do brincar e da experiência corporal sobre cognição, saúde e sociabilidade. Este estudo justifica-se pela necessidade de sistematizar fundamentos, evidências e práticas que sustentem políticas e currículos comprometidos com os direitos das crianças.

METODOLOGIA – DELINEAMENTO DO ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus analítico compreende produções acadêmicas nacionais e internacionais, legislações educacionais e documentos curriculares. A análise seguiu procedimentos de leitura flutuante, categorização temática e interpretação crítica, organizadas em eixos analíticos que sustentam a discussão teórico-metodológica. Tal delineamento permite estabelecer relações entre teoria, normativas e possibilidades práticas no contexto escolar brasileiro.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura evidencia consenso quanto à relevância do brincar e da experiência em ambientes externos para a promoção de aprendizagens integradas. Os estudos analisados indicam ganhos no desenvolvimento socioemocional, na linguagem, na atenção e na autonomia das crianças. Do ponto de vista institucional, identificam-se desafios relacionados à cultura escolar, à formação docente e à infraestrutura, reafirmando a necessidade de políticas públicas articuladas e investimentos estruturais. A discussão aponta que o desemparedamento não se configura como prática isolada, mas como estratégia curricular transversal.

IMPLICAÇÕES CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS

Os achados deste estudo contribuem para o campo da Educação Infantil ao sistematizar fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que reafirmam a infância como tempo de experiência e direito. Cientificamente, o artigo dialoga com abordagens críticas do currículo e da pedagogia da experiência. Educacionalmente, oferece subsídios para escolas e redes de ensino interessadas em reconfigurar seus projetos pedagógicos a partir de uma perspectiva ética, estética e política da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desemparedar a infância é garantir direitos e renovar o currículo pela potência da experiência. O contato cotidiano com a natureza, o brincar como eixo e os tempos longos de investigação possibilitam

aprendizagens integradas e significativas, com impactos no desenvolvimento motor, cognitivo, socioemocional e ético-estético.

A implementação exige compromisso institucional, formação docente, diálogo com as famílias, protocolos de segurança e planejamento em espiral. Longe de modismo, o desemparedamento constitui mudança estrutural: desloca o controle excessivo e aposta na inteligência coletiva de crianças e adultos em ambientes vivos.

Quando a escola abre portas e janelas para o mundo, o currículo respira e a infância floresce.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

TIRIBA, Léa. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A SAÚDE A PARTIR DOS 30 ANOS: O IMPACTO DA ATIVIDADE FÍSICA E ALIMENTAÇÃO NO COMBATE AO SEDENTARISMO

HEALTH FROM AGE 30 ONWARDS: THE IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITY AND DIET IN COMBATING A SEDENTARY LIFESTYLE

FRANCISCO MIGUEL FIORE LOPES DE SOUSA
Graduação em Educação Física pela Faculdade FMU (2013); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uni Facvest (2020); Pós-graduação em Atividade Física Adaptada e Saúde pela Faculdade FMU (2016); Especialização em Psicologia Educacional pela Faculdade FACONNECT (2013); Especialização em Biomecânica e Prática Esportiva pela Faculdade FACONNECT (2013); Professor de Educação Física na rede municipal de ensino de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a importância da manutenção de hábitos saudáveis após a terceira década de vida, focando na tríade: atividade física, alimentação equilibrada e combate ao sedentarismo. Com o processo natural de envelhecimento fisiológico que se acentua após os 30 anos, a redução do metabolismo e a perda gradual de massa muscular tornam-se desafios reais. Através de uma revisão bibliográfica, este estudo discute como a intervenção do profissional de Educação Física e a reeducação alimentar podem prevenir doenças crônicas não transmissíveis e melhorar a qualidade de vida. Os resultados apontam que a regularidade nos exercícios resistidos e aeróbicos, somada a um aporte nutricional adequado, é o principal fator para a longevidade funcional.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde; Sedentarismo; Atividade física; Alimentação saudável; Envelhecimento.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of maintaining healthy habits after the third decade of life, focusing on the triad: physical activity, balanced diet, and combating sedentary lifestyle. With the natural process of physiological aging that intensifies after age 30, the reduction in metabolism and the gradual loss of muscle mass become real challenges. Through a literature review, this study discusses how the intervention of a Physical Education professional and nutritional re-education can prevent chronic non-

communicable diseases and improve quality of life. The results indicate that regularity in resistance and aerobic exercises, combined with adequate nutritional intake, is the main factor for functional longevity.
KEYWORDS: Health; Sedentary lifestyle; Physical activity; Healthy eating; Aging.

INTRODUÇÃO

O sedentarismo tem sido apontado como um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), aproximadamente 27% da população adulta mundial não atinge os níveis recomendados de atividade física, o que contribui diretamente para o aumento da incidência de doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e obesidade.

No contexto brasileiro, os índices de inatividade física também são preocupantes. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) indicam que aproximadamente 47% dos adultos brasileiros são considerados insuficientemente ativos, o que evidencia a necessidade de ações educativas e preventivas voltadas à promoção da atividade física e à adoção de hábitos de vida mais saudáveis.

A transição para a vida adulta plena, geralmente marcada pela faixa etária dos 30 anos, traz mudanças fisiológicas significativas, como a redução gradual da taxa metabólica basal e o início da perda de massa muscular. Esses processos podem ser intensificados por fatores externos, como a diminuição da prática de atividades físicas e a adoção de hábitos alimentares inadequados. Além disso, as responsabilidades profissionais e familiares características dessa fase da vida frequentemente resultam em uma rotina atribulada, favorecendo comportamentos sedentários.

O aumento da incidência de doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão arterial e diabetes tipo 2, demonstra que a negligência com a saúde nesta fase da vida pode comprometer significativamente a longevidade e a autonomia funcional no futuro. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender como a adoção de um estilo de vida ativo e saudável pode contribuir para a prevenção desses problemas.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como a prática regular de atividade física, associada a uma alimentação equilibrada, pode atuar de forma preventiva no combate ao sedentarismo e na promoção da saúde após os 30 anos. Busca-se, ainda, discutir os benefícios fisiológicos da atividade física regular e apresentar estratégias que contribuam para a adoção de hábitos saudáveis no cotidiano do adulto moderno, destacando a importância da intervenção do profissional de Educação Física na promoção da qualidade de vida.

PROBLEMA

Diante das mudanças fisiológicas que ocorrem após os 30 anos e do aumento dos índices de sedentarismo na população adulta, surge o seguinte questionamento: **de que forma a prática regular de atividade física associada a uma alimentação equilibrada pode contribuir para a prevenção do sedentarismo e para a promoção da saúde na vida adulta?**

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da prática regular de atividade física associada a uma alimentação equilibrada na promoção da saúde e no combate ao sedentarismo em indivíduos a partir dos 30 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais mudanças fisiológicas que ocorrem no organismo após os 30 anos de idade.
- Discutir os impactos do sedentarismo na saúde do adulto.
- Apresentar estratégias de intervenção por meio da prática de atividade física e da adoção de hábitos alimentares saudáveis.

JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se pela crescente incidência de doenças crônicas não transmissíveis associadas ao sedentarismo e aos hábitos de vida inadequados. A compreensão dos impactos da atividade física e da alimentação saudável na saúde do adulto torna-se fundamental para a promoção de práticas preventivas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, discutir estratégias que incentivem a adoção de um estilo de vida ativo pode auxiliar na prevenção de doenças, no aumento da longevidade e na promoção do bem-estar físico e mental.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos institucionais, permitindo a construção de uma base teórica sobre o tema investigado.

Para a elaboração deste estudo foram consultadas obras de referência na área da fisiologia do exercício, saúde e atividade física, bem como publicações de organismos nacionais e internacionais relacionados à promoção da saúde, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A seleção das fontes bibliográficas foi realizada a partir de materiais que abordam os efeitos da atividade física, da alimentação equilibrada e do sedentarismo na saúde do adulto, especialmente após os 30 anos. A análise das informações buscou identificar os principais impactos fisiológicos do envelhecimento inicial, bem como estratégias de intervenção relacionadas à prática regular de exercícios físicos e à adoção de hábitos de vida saudáveis.

Dessa forma, a revisão bibliográfica permitiu discutir, à luz da literatura científica, a importância da atividade física e da alimentação adequada como fatores fundamentais para a promoção da saúde, prevenção de doenças crônicas e melhoria da qualidade de vida na vida adulta.

O PROCESSO FISIOLÓGICO APÓS OS 30 ANOS

A chegada à terceira década de vida é frequentemente descrita pela literatura biológica como o "ápice" do desenvolvimento humano, seguido pelo início de um declínio funcional gradual e progressivo. Do ponto de vista fisiológico, os 30 anos marcam uma linha divisória onde os processos anabólicos (de construção e renovação) começam a perder espaço para os processos catabólicos (de degradação), caso não haja uma intervenção externa por meio de exercícios e nutrição.

Um dos principais marcos desse período é a redução da taxa metabólica basal (TMB). Estudos indicam que, a partir dos 30 anos, ocorre uma diminuição de aproximadamente 2% a 3% no gasto energético de repouso por década. Esse fenômeno está intimamente ligado à redução da massa muscular esquelética, um processo conhecido como sarcopenia incipiente. Como o músculo é um tecido metabolicamente caro para o organismo manter, sua perda resulta em um acúmulo de gordura corporal facilitado, especialmente na região abdominal, mesmo que o indivíduo mantenha a mesma ingestão calórica de anos anteriores.

O envelhecimento é um processo fisiológico complexo que envolve uma diminuição progressiva na capacidade funcional de quase todos os sistemas orgânicos. A sarcopenia, a perda de massa muscular esquelética relacionada à idade, é um dos principais fatores que contribuem para a fragilidade e a diminuição da taxa metabólica basal, resultando em alterações significativas na composição corporal e na homeostase energética do indivíduo adulto (GUYTON; HALL, 2017, p. 1042).

Dessa forma, depreende-se que as alterações biológicas citadas pelos autores não representam apenas uma mudança estética, mas um desafio metabólico real para o adulto após os 30 anos. A compreensão da sarcopenia como um fator de redução da taxa metabólica reforça a necessidade de estratégias intervencionistas urgentes dentro da Educação Física. Portanto, mitigar esse declínio funcional por meio do exercício torna-se o caminho primordial para preservar a homeostase e garantir a vitalidade sistêmica a longo prazo.

No sistema endócrino, as alterações também são notáveis. Em homens, observa-se uma queda sutil, porém contínua, nos níveis de testosterona, o que afeta a síntese proteica e a libido. Nas mulheres,

embora a menopausa ainda esteja distante, começam a ocorrer flutuações hormonais que podem influenciar a retenção de líquidos e a distribuição de gordura. Além disso, a produção de hormônio do crescimento (GH) declina, impactando a capacidade de recuperação tecidual após esforços físicos.

O sistema cardiovascular e o sistema esquelético também iniciam um processo de desgaste. A densidade mineral óssea atinge seu pico por volta dos 25 a 30 anos; após isso, a reabsorção óssea começa a superar a formação, aumentando a vulnerabilidade a lesões a longo prazo. Paralelamente, a complacência das artérias começa a diminuir, o que pode elevar a resistência vascular periférica.

Portanto, o processo fisiológico pós-30 anos não deve ser visto como uma "decadência inevitável", mas sim como uma fase que exige uma mudança de paradigma: o exercício físico deixa de ser uma opção estética e passa a ser uma necessidade fisiológica de manutenção. A Educação Física atua aqui como uma ferramenta de "modulação biológica", capaz de retardar a perda de massa magra, manter a eficiência metabólica e preservar a saúde cardiovascular do adulto.

SEDENTARISMO E DOENÇAS CRÔNICAS

Se, por um lado, o corpo humano inicia um declínio funcional natural após os 30 anos, por outro, o estilo de vida contemporâneo atua como um catalisador negativo desse processo. O sedentarismo, definido como a falta ou a redução severa de atividades físicas, é hoje considerado uma das maiores ameaças à saúde pública global. No adulto jovem, este comportamento é frequentemente justificado pela ascensão na carreira profissional, que demanda longas horas de trabalho em posição sentada, e pelo uso excessivo de tecnologias que reduzem a necessidade de locomoção.

A inatividade física e o comportamento sedentário prolongado estão diretamente associados a um perfil metabólico desfavorável, incluindo resistência à insulina, dislipidemia e hipertensão arterial. A ausência de contração muscular rítmica reduz a atividade da lipase lipoproteica, enzima crucial para o metabolismo das gorduras, facilitando o acúmulo de tecido adiposo visceral e elevando o risco de eventos cardiovasculares (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2018, p. 45).

Em consonância com o exposto pelo American College of Sports Medicine, nota-se que o sedentarismo atua como um agente disruptor do equilíbrio metabólico, acelerando processos degenerativos que poderiam ser evitados com o movimento. A redução na atividade da enzima lipase lipoproteica, mencionada pelos autores, explica por que o acúmulo de gordura abdominal se torna tão comum e resistente após os 30 anos. Nesse sentido, a intervenção da Educação Física deve focar na restauração dessas funções enzimáticas através do exercício, combatendo a síndrome metabólica antes que ela se converta em patologias cardiovasculares irreversíveis.

A ausência de movimento regular exacerba os efeitos da queda metabólica mencionada anteriormente. Quando o indivíduo permanece sedentário, o excedente calórico - decorrente de uma dieta muitas vezes rápida e processada - é prontamente armazenado como tecido adiposo visceral. Esta gordura não é apenas um depósito de energia; ela é metabolicamente ativa e libera citocinas pró-inflamatórias na corrente sanguínea, aumentando o risco de resistência à insulina e doenças cardiovasculares precoces.

Além disso, o sedentarismo impacta diretamente a postura e a saúde musculoesquelética. Após os 30 anos, a perda de flexibilidade e o enfraquecimento dos músculos estabilizadores da coluna (o core) tornam-se evidentes. Sem o estímulo do exercício, a estrutura óssea tende a desmineralizar-se mais rapidamente, e as articulações perdem a lubrificação sinovial adequada, resultando em dores crônicas lombares e cervicais que diminuem a produtividade e o bem-estar.

É crucial destacar que o sedentarismo não afeta apenas a estética ou a saúde física isoladamente; ele possui um componente psicológico severo. A falta de atividade física está associada a maiores níveis de cortisol (o hormônio do estresse) e a uma menor liberação de endorfinas e dopamina. Em uma fase da vida marcada por altas cobranças sociais e estresse emocional, a inatividade física pode potencializar quadros de ansiedade e depressão, criando um ciclo vicioso onde o cansaço mental impede o início de uma rotina de exercícios.

Portanto, combater o sedentarismo após os 30 anos não significa apenas "fazer academia", mas sim romper com o padrão de inércia que a sociedade moderna impõe. A Educação Física surge como o meio de reeducar o movimento humano, mostrando que a manutenção da saúde exige uma postura ativa diante das facilidades tecnológicas e das pressões da rotina diária.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A reversão ou mitigação dos danos causados pelo tempo e pelo sedentarismo exige uma abordagem multidisciplinar. No âmbito da Educação Física, o planejamento de treinamento para indivíduos acima de 30 anos deve priorizar a manutenção da massa magra e a eficiência cardiovascular. O treinamento de força (musculação), outrora visto apenas sob a ótica da estética, hoje é reconhecido como uma intervenção clínica essencial. A contração muscular resistida estimula a osteogênese (formação óssea) e a síntese proteica, combatendo diretamente a tendência à sarcopenia.

O treinamento de força induz adaptações neuromusculares que são essenciais para contrapor os efeitos do envelhecimento. Através da sobrecarga progressiva, ocorre um aumento na síntese de proteínas contráteis e no número de miofibrilas, o que não apenas melhora a força absoluta, mas também fortalece o tecido conjuntivo e aumenta a densidade mineral óssea, agindo como um escudo protetor contra lesões degenerativas (MCARDLE; KATCH; KATCH, 2016, p. 518).

Sob essa ótica, observa-se que o treinamento resistido transcende a busca pelo desempenho atlético, configurando-se como uma intervenção estrutural indispensável. Ao promover o fortalecimento do tecido conjuntivo e o aumento da densidade óssea, a musculação atua preventivamente contra o desgaste articular comum após os 30 anos. Portanto, a orientação do profissional de Educação Física deve focar na sobrecarga progressiva como um mecanismo de proteção biológica, garantindo a integridade do sistema musculoesquelético frente ao envelhecimento.

Além do treinamento de força, as atividades aeróbicas de intensidade moderada a alta desempenham um papel crucial na regulação do perfil lipídico e no fortalecimento do miocárdio. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda, para esta faixa etária, 150 a 300 minutos de atividade aeróbica moderada por semana. A combinação dessas modalidades — o chamado treinamento concorrente — tem se

mostrado a estratégia mais eficaz para o controle do peso e a melhoria da sensibilidade à insulina, prevenindo o aparecimento de diabetes tipo 2.

No entanto, o exercício físico não atua de forma isolada. A alimentação é o combustível e o alicerce para que as adaptações fisiológicas ocorram. Após os 30 anos, a "margem de erro" nutricional diminui. O consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcares refinados e gorduras saturadas, potencializa o estado inflamatório do organismo. Em contrapartida, uma dieta baseada em alimentos in natura, com aporte adequado de proteínas de alto valor biológico, é indispensável para a reparação tecidual após o treino.

A hidratação e o consumo de micronutrientes (vitaminas e minerais) também ganham relevância. Nutrientes como o cálcio e a vitamina D tornam-se críticos para a preservação da densidade óssea, enquanto antioxidantes auxiliam no combate aos radicais livres gerados pelo estresse cotidiano e pelo próprio metabolismo. É nesta intersecção que o profissional de Educação Física deve orientar o aluno sobre a importância de um acompanhamento nutricional, garantindo que o esforço realizado na academia seja suportado por uma recuperação orgânica adequada.

Dessa forma, a promoção da saúde nesta fase da vida não deve ser encarada como uma "dieta temporária" ou um "projeto de verão", mas sim como a construção de um novo estilo de vida. A sinergia entre o movimento planejado e a ingestão consciente de nutrientes é o que define a trajetória entre um envelhecimento precoce e uma vida adulta plena e vigorosa.

O TREINAMENTO DE FORÇA COMO AGENTE ANTIENVELHECIMENTO

Conforme discutido anteriormente, a perda de massa magra é um dos marcos biológicos do pós-30 anos. Nesse cenário, a musculação ou o treinamento resistido deixam de ser uma prática puramente estética e assumem um caráter de intervenção fisiológica. O estímulo mecânico provocado por pesos externos gera microlesões nas fibras musculares que, ao serem reparadas pelo organismo, resultam em hipertrofia e no aumento da densidade mitocondrial.

Além do aspecto muscular, o treinamento de força é um poderoso aliado da saúde óssea. Através da Lei de Wolff, sabemos que o osso se adapta às cargas impostas a ele; portanto, o levantamento de peso estimula os osteoblastos (células formadoras de osso), prevenindo a osteopenia que começa a se desenhar nesta fase da vida. Para o adulto de 30 anos, manter uma estrutura muscular sólida significa garantir a proteção das articulações e a manutenção de uma postura ereta, combatendo as dores lombares típicas do trabalho sedentário.

EXERCÍCIO AERÓBICO E EFICIÊNCIA CARDIOVASCULAR

Se o treinamento de força cuida da "estrutura", o exercício aeróbico é o responsável pela manutenção do "motor" humano. Após os 30 anos, a capacidade máxima de consumo de oxigênio (VO2 máx) tende a diminuir cerca de 1% ao ano em indivíduos sedentários. A prática regular de atividades como corrida, natação ou ciclismo promove a angiogênese (formação de novos vasos sanguíneos) e melhora a complacência cardíaca.

O impacto no controle do peso é direto: o exercício aeróbico aumenta o gasto calórico total e otimiza a oxidação de gorduras. Para o público desta faixa etária, o treinamento intervalado de alta intensidade (HIIT) tem se mostrado uma excelente alternativa, pois oferece resultados cardiovasculares significativos em menos tempo, adaptando-se às agendas lotadas de profissionais que buscam eficiência e saúde.

A SINERGIA ENTRE NUTRIÇÃO E RECUPERAÇÃO

Não se pode dissociar o desempenho físico da ingestão de nutrientes. A partir dos 30 anos, o corpo torna-se mais sensível à qualidade do combustível oferecido. A "janela de recuperação" após o exercício exige um aporte equilibrado de aminoácidos para a síntese proteica e carboidratos de baixo índice glicêmico para a reposição do glicogênio muscular sem gerar picos excessivos de insulina.

A suplementação, quando orientada, pode ser considerada (como o uso de creatina para força ou whey protein para praticidade), mas a base deve ser a "comida de verdade". O consumo de micronutrientes como o magnésio, o zinco e o complexo B é vital para que os processos enzimáticos de produção de energia ocorram sem falhas, garantindo que o indivíduo tenha disposição não apenas para o treino, mas para todas as demandas da sua vida adulta.

O SUPORTE NUTRICIONAL NO PROCESSO DE MANUTENÇÃO METABÓLICA

A nutrição após os 30 anos deixa de ser apenas uma questão de balanço calórico para se tornar uma estratégia de modulação hormonal e recuperação tecidual. Com a redução da síntese proteica natural, a ingestão de proteínas de alto valor biológico torna-se o pilar central para evitar o balanço nitrogenado negativo. É necessário que o adulto nesta faixa etária garanta um aporte proteico distribuído ao longo do dia, visando maximizar a síntese proteica muscular e sustentar a massa magra recuperada durante os treinamentos resistidos.

Além das proteínas, o papel dos carboidratos complexos é fundamental para evitar a oxidação de aminoácidos como fonte de energia. A escolha por alimentos de baixo índice glicêmico contribui para a manutenção da sensibilidade à insulina, prevenindo picos de glicemia que favorecem o armazenamento de gordura visceral. A integração entre o momento da ingestão de nutrientes (nutrient timing) e o horário do treinamento físico potencializa a recuperação do glicogênio e minimiza o estresse oxidativo gerado pelo exercício.

Outro ponto crítico é a ingestão de micronutrientes com propriedades antioxidantes. Vitaminas como C e E, além de minerais como o selênio e o magnésio, combatem os radicais livres, que tendem a se acumular com mais facilidade no organismo após os 30 anos. Essa proteção celular é vital não apenas para a recuperação muscular, mas para a saúde sistêmica e a prevenção do envelhecimento celular precoce.

Para ilustrar a importância dessa mudança de hábitos, o quadro abaixo sintetiza as principais necessidades adaptativas deste público:

QUADRO 1 – Ajustes Nutricionais Estratégicos após os 30 anos

Objetivo	Estratégia Nutricional	Justificativa Fisiológica
Manutenção de Massa Magra	Aumento do aporte de proteínas (1,6 g a 2,2 g/kg).	Combate a sarcopenia e estimula a síntese de miofibrilas.
Saúde Óssea	Ingestão adequada de cálcio e vitamina D.	Previne a osteopenia e fortalece a matriz óssea.
Controle Glicêmico	Preferência por carboidratos de baixo índice glicêmico.	Melhora a sensibilidade à insulina e reduz gordura visceral.
Recuperação Celular	Consumo de alimentos antioxidantes e hidratação.	Combate ao estresse oxidativo e melhora a função renal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dessa forma, a reeducação alimentar não deve ser dissociada da prática da Educação Física. O profissional de Educação Física, ao compreender essa sinergia, pode orientar o aluno sobre a necessidade de um acompanhamento nutricional especializado, garantindo que as adaptações biológicas buscadas no treinamento não sejam sabotadas por carências nutricionais ou escolhas alimentares inflamatórias. A nutrição atua, portanto, como o alicerce biológico sobre o qual o exercício constrói a longevidade funcional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O PAPEL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise da literatura demonstra que a adoção de hábitos saudáveis após os 30 anos desempenha papel fundamental na prevenção de doenças crônicas e na manutenção da qualidade de vida. Estudos indicam que a prática regular de atividade física contribui significativamente para a melhoria da composição corporal, para o controle do peso e para o fortalecimento do sistema cardiovascular.

De acordo com McArdle, Katch e Katch (2016), o treinamento de força promove importantes adaptações neuromusculares, aumentando a síntese proteica e contribuindo para a manutenção da massa muscular, fator essencial para a preservação da taxa metabólica basal ao longo do envelhecimento. Esses resultados reforçam a importância da musculação como estratégia preventiva contra a sarcopenia e outras alterações fisiológicas associadas ao avanço da idade.

Além disso, a prática regular de exercícios aeróbicos tem sido amplamente recomendada por organismos internacionais de saúde. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), adultos devem realizar entre 150 e 300 minutos semanais de atividade física moderada, o que contribui para a redução do risco de doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e obesidade.

Nesse contexto, o profissional de Educação Física assume papel fundamental na orientação e prescrição adequada de exercícios. A atuação desse profissional possibilita a elaboração de programas de treinamento individualizados, respeitando as características fisiológicas e os limites de cada indivíduo, o que reduz o risco de lesões e aumenta a adesão à prática de atividade física.

Dessa forma, observa-se que a integração entre prática regular de exercícios, alimentação equilibrada e acompanhamento profissional constitui uma estratégia eficaz para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças associadas ao sedentarismo.
Assim, os resultados encontrados na literatura reforçam que a adoção de hábitos saudáveis após os 30 anos é um fator determinante para a manutenção da saúde e da qualidade de vida, evidenciando a relevância da atuação do profissional de Educação Física nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a saúde a partir dos 30 anos revela que esta etapa da vida é um divisor de águas biológico e comportamental. Conforme exposto, o declínio fisiológico natural - caracterizado pela redução metabólica e pela perda gradual de massa muscular - não precisa ser um processo de perda de qualidade de vida, desde que haja uma intervenção consciente e planejada.

O combate ao sedentarismo surge como o maior desafio do adulto moderno. A análise realizada demonstra que a inatividade física, potencializada por rotinas de trabalho exaustivas e hábitos alimentares inadequados, é o principal gatilho para o surgimento precoce de doenças crônicas. No entanto, a Educação Física, quando aplicada de forma estratégica através do treinamento de força e aeróbico, mostra-se capaz de não apenas retardar o envelhecimento fisiológico, mas de otimizar a funcionalidade do indivíduo.

Conclui-se que o sucesso na manutenção da saúde após a terceira década depende da tríade: regularidade na atividade física, nutrição equilibrada e, crucialmente, o acompanhamento de um profissional qualificado. O Educador Físico é a figura central na gestão do esforço e na prevenção de lesões, garantindo que o exercício seja um agente promotor de longevidade. Portanto, investir em hábitos saudáveis aos 30 anos é assegurar uma maturidade independente, produtiva e com pleno bem-estar físico e mental.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

GUYTON, A.C.; HALL, J.E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde: prática de atividade física e sedentarismo no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do Exercício: Nutrição, Energia e Desempenho Humano**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Vigitel Brasil 2022: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas.** Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário.** Genebra: OMS, 2020.

COMO A REFERÊNCIA / REPRESENTATIVIDADE PODE CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA?



HOW CAN ROLE MODELS/REPRESENTATION CONTRIBUTE TO AN ANTI-RACIST AND ANTI-SEXIST EDUCATION?

GIANE PAULA MENDES BRAGA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade do Educador – FEDUC (2021) e Letras Português/Libras pela UniCV (2025); Pós-graduada em história e cultura afro-brasileira e indígena pela Uninter (2024) e Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas pela Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil – no CEI Lila Covas.

RESUMO

O presente estudo discute a importância da representatividade de mulheres negras na educação, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Fundamenta-se em investigações anteriores sobre o tema, desenvolvidas desde a graduação em Pedagogia e aprofundadas em estudos subsequentes, o que evidencia a ausência de mulheres negras como protagonistas nos conteúdos e referências do currículo escolar. A questão que norteia o estudo é: “Como a referência e a representatividade podem contribuir para uma educação antirracista e antissexista?”. O interesse pelo tema surge da observação da exclusão estrutural de mulheres negras em posições de destaque nos currículos educacionais e da reflexão sobre práticas pedagógicas equitativas. Para evidenciar exemplos concretos de protagonismo, este trabalho utiliza como referência Nilma Lino Gomes, mulher negra, pedagoga, ex-ministra da Igualdade Racial no Brasil, cujas vivências, interesses e trabalhos têm valor social, cultural e educativo, apoiando o percurso formador de sujeitos críticos que contribuam para práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e de gênero.

Palavras-chave: Protagonismo; Educação; Antirracismo; Mulheres negras; Representatividade.

ABSTRACT

This study discusses the importance of the representation of Black women in education, through bibliographic and documentary research. It is based on previous investigations on the subject, developed since undergraduate studies in Pedagogy and deepened in subsequent studies, which highlight the absence of Black women as protagonists in the content and references of the school curriculum. The question that guides the study is: "How can reference and representation contribute to an anti-racist and anti-sexist education?". The interest in the topic arises from the observation of the structural exclusion of Black women from prominent positions in educational curricula and from reflection on equitable pedagogical practices. To highlight concrete examples of protagonism, this work uses as a reference Nilma Lino Gomes, a Black woman, pedagogue, and former Minister of Racial Equality in Brazil, whose experiences, interests, and work have social, cultural, and educational value, supporting the formative path of critical subjects who contribute to pedagogical practices committed to racial and gender equity.
Keywords: Empowerment; Education; Anti-racism; Black women; Representation.

INTRODUÇÃO

A representatividade de mulheres negras na educação constitui um elemento central e significativo para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas. Estudos e experiências subjetivas escancaram a exclusão estrutural dessas mulheres em posições de destaque nas diversas vertentes sociais. O que reforça estereótipos e limita consideravelmente o reconhecimento de suas contribuições históricas. Essa invisibilidade intencional contribui para a perpetuação do racismo e machismo na estrutura da sociedade e coloca impasses no desenvolvimento da identidade e da autoestima de crianças negras. O interesse por esse tema surgiu da necessidade de refletir sob uma perspectiva interseccional de gênero e raça, o entrelaçamento e seus impactos, dando ênfase à urgência de uma sociedade justa e equitativa, especialmente diante dos dados que evidenciam tais desigualdades persistentes no Brasil. Este estudo tem como objetivo principal investigar como a referência e a representatividade de mulheres negras podem contribuir para uma educação antirracista e antissexista. Para tanto, são definidos objetivos específicos e metodológicos como: analisar e enaltecer a presença dessas referências nos currículos escolares; discutir a importância do protagonismo negro feminino no processo educativo; e propor caminhos efetivamente eficazes para a incorporação de fato dessas referências em práticas pedagógicas que transcendam para além dos muros educacionais. O trabalho adota uma abordagem bibliográfica e documental para fundamentar a discussão. O artigo inicia-se com um resgate histórico dos movimentos e políticas educacionais e sociais que se concretizaram por meio de mobilização coletiva, ecoando uma posição fulcral a Lei nº 10.639/2003, propriamente ao marco que ela representa como embasamento legal para a população africana e afro-brasileira. Em seguida, aborda a construção do racismo como parte estruturante da sociedade brasileira, destacando a posição da mulher negra como base na pirâmide social e reconhecendo-a em suas desvantagens comparadas a outros grupos sociais. Nesse contexto, cabe destacar também as implicações na educação. A partir daí,

discute a representatividade de mulheres negras, exemplificando com ênfase em referenciar Nilma Lino Gomes, inspirando por meio de seu potencial transformador, que a consciência de dignidade nos desloca ao compromisso social e político que ecoa de um longo caminho.

O IMPACTO DA INTERSECCIONALIDADE

Nilma Lino Gomes defende a necessidade de compreender a construção histórica do racismo estrutural no Brasil como caminho fundamental para seu enfrentamento. Nessa perspectiva, a educação antirracista com ênfase também no enfrentamento a configuração dominante do patriarcado em nossa sociedade, se apresenta como caminho central para a promoção da equidade racial, de gênero, da valorização da população negra e da reparação histórica.

A pesquisa adota o recorte de gênero com base na interseccionalidade, entendendo que raça e gênero se articulam e se atravessam, assim como outras manifestações de violências na produção de opressões específicas. Assim, o foco recai sobre as mulheres negras, historicamente privadas e silenciadas em espaços de fala, pertencimento e reconhecimento, buscando evidenciar e valorizar seus percursos e contribuições.

> Ser mulher negra significa muitas coisas diferentes, porém tem em comum fortes marcas decorrentes da existência do racismo, que cria um conceito e uma hierarquia de raça, que, aliado ao sexismo, tem produzido historicamente um quadro de destituição, injustiça e exclusão. (Nilza Iraci, 2012, p.1)

Promover uma educação antirracista implica em reconhecer que o racismo, é uma manifestação violenta que coloca como atributo a cor/etnia/fenótipo de um determinado povo e demoniza sua cultura, também se manifesta no espaço de trocas sociais, como a escola, considerando que a unidade educacional reflete as estruturas da sociedade em diversas vertentes do cotidiano, desde padrões de comportamento até as manifestações corporais, incluindo a linguagem, é necessário que a pratica de combate seja parte fixa do contexto. Portanto, todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar são agentes ativos no processo de aprendizagem, tanto na perpetuação quanto no enfrentamento das desigualdades.

A escrita deste artigo propõe valorizar, evidenciar e ampliar o debate antirracista para além da pauta da escravidão, aprofundando diálogos sobre identidade, autoestima, valorização, pertencimento, ancestralidade e vivências significativas na infância.

Sobre a questão do branqueamento na educação, a Professora Doutora Marilena Chauí, da Universidade de São Paulo (2002, p.10), diz:

> O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vêm acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana.

Neste sentido, este trabalho compreende que enfrentar essa lógica exige oferecer referências, aportes e narrativas históricas e culturais que fortaleçam a ancestralidade, o (re)conhecimento, o senso crítico, a identidade étnico-racial e se comprometam com a desconstrução de práticas sociais injustas e com a transformação destas.

APONTAMENTOS PARA PENSARMOS UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Brasil ainda está distante de uma efetiva “democracia racial”. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam crescimento no número de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, sendo os pardos maioria desde 2015. As categorias “preto” e “pardo” são baseadas na autodeclaração e, embora distintas, compõem a maior parte da população brasileira.

Apesar de majoritária, a população negra enfrenta os efeitos do racismo incorporado estruturalmente, que organiza desigualdades sociais, econômicas e políticas, negando direitos e oportunidades. Historicamente, o Estado brasileiro impediu ou dificultou o acesso da população negra à educação formal, seja por meio de legislações excludentes no período imperial, seja pela ausência de condições materiais que garantissem esse direito após a abolição.

Após o fim do período de escravização da população negra, não houve políticas efetivas de inclusão ou reparação histórica. Ao contrário, difundiram-se teorias eugenistas e higienistas, especialmente entre o final do século XIX e início do XX, que defendiam o embranquecimento da população brasileira e reforçavam a ideia de superioridade branca, colocando como modelo universal e incontestável a pessoa de pele clara, naturalizando vantagens e perpetuando a manutenção de seus privilégios.

Diante da exclusão e segregação, a população negra organizou-se num longo percurso e teve, no âmbito educacional, uma das principais frentes de luta, conquistada para a cidadania e o reconhecimento. Nesse contexto, destaca-se a Lei 10.639/03 (alterada pela Lei 11.645/08), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, reconhecendo negros e indígenas como sujeitos históricos e valorizando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Destaca-se, ainda, que a legislação trabalha a favor da população, representando uma ação de reparação histórica.

A implementação da legislação exige uma prática pedagógica antirracista, comprometida com a desconstrução de estereótipos, uma prática que movimente e crie uma ruptura nas estruturas violentas de opressão e subserviência, destacando a valorização das identidades negras e a revisão de currículos sob perspectivas afrocêntricas. Compreender o racismo como estrutural implica reconhecer a responsabilidade da escola não apenas em abordar o tema, mas em agir ativamente no enfrentamento das desigualdades, aprofundando-se e assumindo de forma consciente e responsável o compromisso ético e transformador, promovendo a naturalização de práticas de combate ao racismo no cotidiano.

Os dados sociais reforçam a necessidade desse debate, especialmente no recorte de gênero. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mulheres negras estão entre as mais afetadas pela desigualdade salarial e pela precarização do trabalho. Além disso, a hipersexualização histórica de seus corpos e a desumanização racial intensificam as violências de gênero. Assim, raça, gênero, classe social, escolaridade e território articulam-se na produção das desigualdades.

Desse modo, pensar uma educação antirracista é enfrentar uma estrutura histórica de exclusão com diversas camadas, reconhecendo o papel da escola na construção de novas bases sociais mais justas e inclusivas.

Esta pesquisa tem como objetivo desconstruir o imaginário social construído em torno do sujeito negro e de sua história, um imaginário que o desumaniza e o inferioriza a partir de marcadores fenotípicos. Busca-se evidenciar que, apesar de corpos negros ainda estarem submetidos a múltiplas formas de violência, esses sujeitos podem e devem ocupar todos os espaços sociais, políticos e intelectuais.

A estrutura social brasileira revela que a população negra ocupa, majoritariamente, a base da pirâmide social, sendo a mulher negra a mais afetada pelas desigualdades. Conforme analisa Silvio Almeida, o racismo não se reduz a ações individuais, mas é estruturado e reproduzido por instituições como o sistema de justiça, as corporações, os serviços de saúde e as instituições educacionais, que operam na manutenção e legitimação das desigualdades raciais.

Nina Silva (2019), fundadora do movimento Black Money, afirma que a mulher negra “primeiro sofre por ser negra e depois por ser mulher”. Existe um processo explícito de interação entre as distintas maneiras de violência, a patriarcal, machista, econômica e racial, que multiplicam as chances de as mulheres negras serem acometidas por algum tipo de violação.

> Uma vez que o conceito de humanidade contempla somente pessoas brancas, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório. (Djamila Ribeiro, 2018, p. 27).

Desde o final do século XIX, consolidou-se no Brasil um projeto ideológico de branqueamento, sustentado por setores da burguesia e fundamentado na ideia de superioridade branca. A abolição da escravidão representou apenas uma mudança jurídica, sem a implementação de medidas estruturais de inclusão. Nesse contexto, a branquitude foi instituída como modelo universal de humanidade, beleza, intelecto e sucesso, perpetuando hierarquias raciais que ainda moldam as relações sociais contemporâneas.

> O aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista gerou um pensamento racista que perdura até hoje. Como a estrutura da sociedade brasileira, na passagem do trabalho escravo para o livre, permaneceu basicamente a mesma, os mecanismos de dominação, inclusive os ideológicos, foram mantidos e aperfeiçoados. (MOURA, 1988, p. 23).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PRÁTICAS A SE INSPIRAR

A historicidade africana oferece fundamentos epistemológicos, estéticos e políticos potentes para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas. Elementos como os ideogramas Adinkra, sistemas simbólicos com origem no povo Akan (especialmente os Ashanti) de Gana e partes da Costa do Marfim, na África Ocidental, que expressam e ampliam os sensos de comunidade e valores filosóficos e éticos, as narrativas sobre lideranças, guerreiras e rainhas africanas, as tradições orais passadas de gerações, os saraus periféricos, a cultura Hip Hop e seus elementos (MC, DJ, Graffiti, Breaking e Conhecimento), a produção de conhecimento científico e matemático e a literatura negra contemporânea constituem possibilidades significativas de trabalho interdisciplinar. Não se trata de inserções pontuais ou comemorativas, mas da incorporação estruturante dessas referências no currículo

como elementos permanentes, reconhecendo a cultura afro-brasileira como produtora de conhecimento e evidenciando grandes descobertas e produções da população negra.

Essas práticas devem circular de forma contínua e interdisciplinar na escola, integradas ao planejamento pedagógico anual e aos documentos institucionais, para que o espaço escolar deixe de reproduzir silenciamentos e passe a afirmar pertencimentos. A valorização da cosmovisão africana, que compreende ancestralidade, coletividade, oralidade, corporeidade e espiritualidade como dimensões indissociáveis da formação humana, possibilita deslocar o ensino de uma perspectiva eurocentrada para uma abordagem plural.

No campo da literatura infantil, diversas obras contribuem para a construção positiva da identidade negra, como O Mundo no Black Power de Tayó, Omo-Oba: Histórias de Princesas, Tudo que Eu Quero é Amor, e O Mar que banha a Ilha de Goré de Kiusam de Oliveira; Antonieta de Eliane Debus; Betina e O Menino Coração de Tambor de Nilma Lino Gomes; Cada um com seu jeito, cada jeito é de um e Azizi: Um presente precioso de Lucimar Dias, além das contribuições teóricas e pedagógicas de Bell hooks. Essas produções fortalecem a autoestima, ampliam repertórios simbólicos e apresentam personagens negros como protagonistas de suas próprias histórias, relacionando o papel especificamente da mulher negra a contribuições importantes e valorosas para a população.

Para além de ampliar os espaços de potência literária, existe um enorme aporte de dimensões culturais que podem fundamentar práticas consistentes, antirracistas e antissexistas: o estudo das capulanas, que são objetos iconográficos e transmitem mensagens em forma de provérbios por meio da simbologia estampada nos tecidos, refletindo a expressão identitária e resistência, pois resistiram ao tempo e à dominação de outros povos; a culinária africana e afro-brasileira completamente preenchida de riquezas de símbolos e significados que não conseguem ser transcritos apenas em composição de nutrientes, trazida como patrimônio histórico. As manifestações rítmicas, as potências corporais e o reconhecimento da cosmovisão e das matrizes civilizatórias africanas na formação social brasileira. Para que essa discussão se consolide, é fundamental que integre a formação inicial docente, que faça parte do seu processo acadêmico e subjetivo tanto na Pedagogia quanto nas áreas específicas. Nas ciências, por exemplo, é imprescindível apresentar referências como Annie Easley, que contribuiu para o desenvolvimento de softwares de lançadores da NASA, Mae Jemison, primeira mulher negra a viajar ao espaço, e Marie M. Daly, pioneira na pesquisa sobre a relação entre colesterol e doenças cardíacas. Evidenciar essas trajetórias rompe com a falsa universalidade branca na produção científica e amplia os horizontes de identificação para estudantes negros. Tais abordagens não apenas ampliam o conhecimento histórico, mas contribuem para a reconstrução da identidade étnico-racial dos educandos, ao elucidar as potencialidades e a contribuição significativa que mulheres negras têm na construção da sociedade, afinal, tudo é político quando você é uma mulher preta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista e antissexista se apresenta como ferramenta fundamental para enfrentar o racismo estrutural e valorizar a identidade negra, especialmente no recorte de gênero que evidencia a

condição da mulher negra. Pesquisas apontam que o racismo é historicamente estruturado e reproduzido por instituições sociais, refletindo nas relações escolares e nas oportunidades educacionais.

A escola, enquanto espaço constituinte de relações sociais, reproduz esses conflitos estruturais. Por isso, o/a professor/a tem papel central ao problematizar, articular teoria e prática e criar experiências educativas que promovam reconhecimento, autoestima e pertencimento para grupos historicamente marginalizados.

A integração contínua de saberes africanos e afro-brasileiros, literatura, história, ciência e cultura nos currículos fortalece identidades, desconstrói estereótipos e amplia a visão crítica dos estudantes. Assim, o compromisso institucional e pedagógico torna-se essencial no caminho a ser percorrido para que a escola funcione como espaço de equidade, justiça e valorização cultural.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório** 2008. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230 Acesso em: 27 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Educação para Todos- **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Edição 1, Brasília 2012. Disponível em: http://ciclopermanenteufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-de-Trabalho-com-a-Lei-10.639_03.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, A. C. da . **A desconstrução da discriminação no livro didático. Superando o Racismo na Escola**, Salvador - Bahia, p. 22, 2010. 2ºedição. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ctyICgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=#v=onepage&q&f=false Acesso em: 27 fev. 2026.

Ribeiro, Djamila: **Relações interraciais e a solidão da mulher negra**. 2016 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2ZNx1LV6c4A Acesso em: 28 fev. 2026.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. Disponível em: https://inegalagoas.files.wordpress.com/2020/04/almeida-silvio_-o-que-c3a9-racismo-estrutural_-2-pc3a1ginas-1-17.pdf . Acesso:28 fev. 2026.

MOURA, Clóvis: **Sociologia do negro brasileiro**, 1988, p. 23 Disponível em: https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2021/05/Sociologia-do-Negro-Brasileiro-Clovis-Moura.pdf Acesso em 05 mar 2026.

Silveira, Daniel: **Com alta crescente de autodeclarados pretos e pardos, população branca tem queda de 3% em 8 anos**, diz IBGE**;** 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml Acesso em 06 mar 2026.

Geledés, **Racismo e sexismo causam desigualdade**, 2012 Disponível em: https://www.geledes.org.br/racismo-e-sexismo-causam-desigualdade-por-nilza-iraci/ Acesso em: 08 mar 2026.

CHAUÍ, Marilena: **Racismo institucional**, Fórum de debates – educação e saúde, 2002, Disponível em: https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/foruns/racismo-institucional/Caderno-Racismo.pdf#page=5 Acesso em: 08 mar 2026.

GELEDÉS, Portal - **23 cientistas negras que mudaram o mundo.** 2018 s/p. Disponível em: https://www.geledes.org.br/23-cientistas-negras-que-mudaram-o-mundo/?gclid=Cj0KCQjw-LOEBhDCARIsABrC0Tk05f6y_nvzIJVJVFPmHkKuAu7aUSlpVeXbDjoRqVl6JD0-YPWgqRIaAliCEALw_wcB Acesso em: 11 mar 2026.

SANTOS, Janete: **Os símbolos Adinkra como artefato visual e cultural.** Editora Unilasalle, 2024, Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10267/4547 Acesso 12 mar 2026.

SANTOS, Janete, PEREIRA, Izaque, KAZUKO, Teresa, 2023, **Significados culturais da capulana: possibilidades para o ensino de história Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1825/1212 Acesso: 13 mar 2026.



A DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM

DIDACTICS AS A STRATEGY FOR LEARNING

GIOVANA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniitalo (2012); Professora de educação infantil Emei Maria Eugenia Fakhoury

RESUMO

O presente artigo discute o papel da Didática como elemento estruturante no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo-a para além de um conjunto de técnicas metodológicas, mas como uma mediação entre os objetivos educacionais, os conteúdos e a realidade dos estudantes. Fundamentado em uma base bibliográfica, este texto apresenta a Didática como prática intencional, ética e crítica, que busca ressignificar a ação docente e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A abordagem adotada enfatiza que a Didática deve estar articulada com a Pedagogia e com o compromisso da escola em formar sujeitos autônomos e conscientes na sociedade em que se encontra. Com isso, ressalta-se que o fazer docente exige sensibilidade, escuta ativa e planejamento responsável, reconhecendo os estudantes como protagonistas na construção do conhecimento. Diante dos desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas – como a evasão, a desmotivação e a defasagem – a Didática se apresenta como instrumento de transformação social, ao possibilitar práticas que respeitam as diferenças, dialogam com a realidade e contribuem com uma educação equânime e emancipadora.

Palavras-chave: Didática; Aprendizagem; Ensino.

ABSTRACT

This article discusses the role of Didactics as a structuring element in the teaching-learning process, understanding it not only as a set of methodological techniques, but as a mediation between educational objectives, content, and the reality of students. Based on a bibliographical foundation, this text presents Didactics as an intentional, ethical, and critical practice that seeks to reframe teaching action and promote meaningful and contextualized learning. The approach adopted emphasizes that Didactics must be articulated with Pedagogy and with the school's commitment to forming autonomous and conscious subjects in the society in which it is located. Thus, it is highlighted that teaching requires sensitivity, active listening, and responsible planning, recognizing students as protagonists in the construction of knowledge. Faced with the challenges faced by contemporary schools – such as dropout, demotivation, and learning gaps – Didactics presents itself as an instrument of social transformation, enabling practices that respect differences, engage with reality, and contribute to an equitable and emancipatory education.
Keywords: Didactics; Learning; Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação escolar está conectada às escolhas que orientam o processo de ensino e aprendizagem e, dentre tantas opções encontra-se a Didática a qual estabelece relações entre os saberes pedagógicos e as práticas concretas desenvolvidas em sala de aula comum, implicando reconhecê-la como importante no planejamento intencional, na organização dos conteúdos e na mediação entre o professor, o estudante e o conhecimento.

Em um contexto de múltiplas desigualdades sociais, refletir acerca do papel da Didática a torna uma ferramenta construtiva, que dialoga com a realidade dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à vida. Dentre as diversas definições acerca do que se entende quanto ao que é a Didática, para o estudo realizado optou-se pela afirmação na qual acredita-se que ela é “[...] o processo didático que efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino” (Libâneo, 1994, p. 28).

Diante dessas proposições, o presente artigo propõe uma análise da Didática, partindo de uma revisão teórica fundamentada em autores que tratam do estudo desse campo da Pedagogia, na prática docente contemporânea. A escolha desse tema se justifica pela necessidade de fortalecer a prática docente com abordagens que possibilitem não apenas o domínio de conteúdos, mas, principalmente, a capacidade de planejar, mediar e avaliar processos educativos com intencionalidade.

Os desafios atuais vivenciados nas escolas, como a evasão escolar, a defasagem no aprendizado e a desmotivação discente, compreender a Didática como estratégia permite ressignificar a ação educativa, reafirmando o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes.

Assim, o problema que norteia esta investigação é o seguinte: Como a Didática, concebida como prática intencional e crítica, pode contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, inclusivo e conectado às necessidades reais dos estudantes?

Com essa investigação, espera-se contribuir com o fortalecimento da atuação docente a partir da reflexão do uso da Didática no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas, destacando sua importância na construção de uma escola comprometida com a educação de qualidade, equânime e emancipatória.

A DIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A ação de ofertar a educação escolar demanda de estratégias e escolhas entre as diferentes trajetórias a fim de que se atinja a qualidade no ato de educar e no processo de aprendizagem, isso requer a compreensão do modo pelo qual se pode atingir as expectativas de um ensino eficiente. É nesse contexto que surge a Didática, sendo usada como uma ponte de travessia para se achegar ao sucesso estudantil, provocando a comunidade escolar a garantir aos estudantes não o simples acesso à escola, mas, junto a isso, uma permanência digna, com ampla aprendizagem ao longo da vida.

Diante desse cenário, pode-se inferir que a Didática é composta por um conjunto de estratégias e reflexões quanto ao que se pensa do como ensinar e aprender cientificamente acerca de um determinado objeto de estudo, sendo essas questões relacionadas diretamente à prática docente. Logo, a Didática busca meios qualificados para que o conhecimento chegue ao educando, ampliando suas conquistas acadêmicas, de modo que a aprendizagem se conecte com o cotidiano vivenciado por todos que se encontram matriculados nas escolas comuns (Libâneo, 1994).

Considerando as ideias anteriormente estabelecidas, infere-se que

> [...] O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino [...]. A didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desse processo [...].” (Libâneo, 1994, p. 28)

Sendo assim, a Didática não caminha sozinha, pois ela se conecta a conceitos de outros campos científicos, tal como a Pedagogia que não pode ser confundida com a Educação a qual se configura com um direito público e subjetivo de todos (Brasil, 1988), realizada a partir de um processo pelo qual a sociedade transmite seus saberes, valores e suas formas de ver o mundo, não sendo ato exclusivo da escola, podendo ocorrer nos diferentes territórios visitados pelos sujeitos.

Por isso, educar é um ato político, visto que quem educa auxilia na formação da consciência em relação ao mundo em que o estudante vive, pensando como deseja agir e estar nesse lugar, transformando-o de modo que o ambiente esteja disponibilizado em prol do bem-estar e desenvolvimento integral do ser humano.

Quanto à Pedagogia, ela é o campo de estudo que pensa e organiza os processos educacionais, observando como os estudantes aprendem e como os professores ensinam, sendo apoiada por um conjunto de pressupostos teóricos que direcionam os estudos na escola pela via da intencionalidade e criticidade (Saviani, 2008). Então, cientificamente, ela organiza os acontecimentos educativos, traduzindo-os em uma prática, usando estratégias relacionadas às interações entre o professor e o

estudante. Por outro lado, a Didática estuda o como ensinar e concomitantemente como fazer o educando aprender no contexto que abrange a sala de aula, lócus em que essas ações ocorrem.

Com isso, verifica-se que a Didática se preocupa com as metodologias, a maneira como a aula é pensada para que o educando tenha uma aprendizagem significativa (Malheiros, 2019), demonstrando que ela trata de princípios comuns a qualquer processo de ensino, independentemente da disciplina trabalhada.

Além disso, a Didática cuida dos métodos próprios de cada área do conhecimento, atentando-se ao tipo de abordagem destinada ao campo científico do ensino, assim como dos caminhos, dos recursos e das linguagens que cada objeto de estudo exige para ser apreendido.

Entretanto, é necessário ter a ciência de que a Didática no trajeto que ela percorre, a procura da qualidade do processo em que se assimila e constrói conhecimentos, não se tem como base técnicas mecânicas e inflexíveis, ou ainda um rol de dispositivos que informa com se educa na escola, ao contrário, ela é humanizada, pensa no sujeito que está matriculado nessa localidade e na sociedade a qual ele se encontra, considerando suas experiências e particularidades.

Ressalta-se que “[...] a prática docente se constrói na relação com o outro, no diálogo e na interação com os alunos, no cotidiano da sala de aula, nas tensões e contradições da prática pedagógica” (Pimenta, 1999, p. 18). Isso evidencia que o fazer didático é um processo contínuo e dialógico, que exige sensibilidade para lidar com os desafios do presente e com a responsabilidade de formar sujeitos críticos e participativos.

Nessa esteira, o ensino quando não parte das necessidades e interesses do estudante torna-se irrelevante, fato que deve ser observado pela Didática, a qual precisa contemplar meios que dialoguem com a vida e realidade desses meninos e meninas que se encontram matriculados no ensino regular.

Destarte, a Didática quando compreendida como parte importante da aprendizagem, permite transformar conteúdos estáticos em dinâmico, acessíveis e relevantes, inspirando pensamentos autônomos, acolhedores e atentos ao que o outro traz de contribuição formativa, visto que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 43).

Portanto, ao conceber a Didática como um componente educacional, a escola torna-se comprometida com a cidadania de seus estudantes, criando condições para que aprendam mais do que conteúdos, ultrapassando essa perspectiva de sujeito fragmentado, relacionando suas experiências acadêmicas ao seu projeto de vida, transformando a si, as pessoas que estão ao seu redor e juntas transformem o mundo em que estão inseridas (Freire, 2000).

LIBÂNEO, CANDAU, LUCKESI E PERRENOUD: UM BREVE OLHAR NAS CONCEPÇÕES DA DIDÁTICA DESSES AUTORES

José Carlos Libâneo, trouxe uma forma de pensar a educação a qual considera não apenas os conteúdos apresentados nas aulas, mas junto a eles o contexto em que vivem os educandos atrelando

esse aspecto ao papel da escola na sociedade, visto que “[...] o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos estudantes [...]” (Libâneo, 1994, p. 36).

Ao considerar essas proposições, ensinar não é concebido como um repasse de informações, mas uma base para que o educando compreenda seu meio, tornando-se um cidadão ativo na sociedade. Para isso, ele conta com a Pedagogia, uma área que ajuda na organização escolar e na criação de caminhos para que a aprendizagem aconteça de forma planejada e objetiva.

Dessa forma, a Pedagogia enquanto ciência da educação, propõe um conjunto de ações sistematizadas as quais devem ser efetivadas dentro das salas de aula, cabendo a ela

> [...] intervir nesse processo de assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas, orientando-o para finalidades sociais e políticas e criando e um criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito da escola (Libâneo, 1994, p. 17).

Ainda na visão do autor anteriormente citado, a Didática é uma das disciplinas ligadas à Pedagogia que “[...] estuda o processo de ensino por meio de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem” (Libâneo, 1994, p. 23), sendo esse campo objeto de estudo na formação docente e instrumento de trabalho que orienta a prática do professor em sala de aula.

Assim, a Didática não apenas investiga as formas de transmissão dos conteúdos escolares, mas realiza o estudo da prática pedagógica cotidiana e da estrutura do ensino considerando-o como um processo intencional e sistemático, validando o contexto histórico, político e cultural dos sujeitos envolvidos na educação comum.

Compreender a Didática nessa perspectiva, é percebê-la como uma área da Pedagogia que contribui com os meios necessários para que os objetivos educacionais se concretizem no espaço escolar, permitindo conceber a sala de aula como um espaço de construção coletiva do saber, no qual o ensino e a instrução se articulam de maneira dialética (Libâneo, 1994).

É desse modo que ao compreender o processo de ensino por meio da Didática, enxerga-se a sala de aula como um espaço que desenvolve a autonomia e o compromisso social dos estudantes, reconhecendo o papel do professor na mediação do saber, na escuta atenta das necessidades dos educandos e na construção de práticas que respeitem as diferenças e diversidades humanas.

Na mesma linha de pensar a Didática numa nova visão, a pesquisadora Vera Maria Candau propôs abordar essa área na perspectiva da diferença entre a Didática Instrumental e a Fundamental, buscando superar a visão tecnicista da prática pedagógica que desconsiderava as dimensões integrais dos estudantes.

A Didática Instrumental estaria voltada para o uso técnico dos métodos e estratégias de ensino, tratando o processo educativo como algo funcional, focado na transmissão de conteúdos e na organização das atividades em sala de aula. Esse método garantiria que ao seguir um determinado modo de conduzir a aula, o professor alcançaria com todos os estudantes o mesmo resultado: a aprendizagem

efetiva, mas com essa abordagem se desconsidera a realidade e as especificidades dos meninos e meninas que adentram as escolas (Candau, 2010).

Quanto a Didática Fundamental, é compreendida como uma prática pedagógica com uma intenção crítica, intencional e ética, não podendo ser desvinculada dos contextos sociais, culturais e políticos em que se insere, defendendo a docência como um ato de compromisso com a transformação social e com a construção de uma educação voltada para a equidade e para o respeito à diversidade (Candau, 2010).

Destaca-se que a Didática não pode ser neutra, pois ela está inserida em um contexto histórico e social, no qual o processo educativo está relacionado à formação humana, reconhecendo-a como um propulsor reflexivo entre os docentes a fim de que possam enfrentar os desafios presentes ao oferecer o ensino e aprendizagem escolar.

Pensar a Didática segundo o Cipriano Luckesi é ter base para refletir quanto às técnicas de ensino e das maneiras de organizar conteúdos, compreendendo essa área da Pedagogia como uma prática educativa voltada à transformação da realidade e à formação plena do ser humano.

Nessa esteira, o ensino não pode ser reduzido a uma ação em que se transmite os saberes, mas uma atitude que deve estar comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos, pois “[...] ensinar é um ato político, que implica tomar partido por uma prática de formação humana” (Luckesi, 2014, p. 25). Assim, o professor, ao ensinar, não apenas compartilha conhecimentos, mas influencia a maneira como o estudante percebe o mundo, compreende a si mesmo e se relaciona com os outros.

Por isso, a Didática deve ter como foco o processo de construção do conhecimento, e não apenas os resultados, visto que não cabe à educação escolar proporcionar aos educandos a aprendizagem dos conteúdos de forma que não tenha sentido contextualizado e conectado com a vida cotidiana, capacitando-o a adquirir um pensamento autônomo, consciente e respeitoso com as singularidades humanas (Luckesi, 2014).

Outro ponto a ser destacado na perspectiva desse autor está relacionada à formação do professor, o qual precisa estar preparado tanto para ensinar conteúdos como para entender as necessidades e os desafios do cotidiano escolar. Logo, “[...] a didática, enquanto campo de estudo e prática, deve preparar o educador para intervir conscientemente no processo educativo” (Luckesi, 2014, p. 30).

Dessa maneira, para Luckesi, a Didática não é um conjunto de regras ou fórmulas prontas, ela é viva, dinâmica e conectada ao compromisso ético com a formação dos sujeitos e com a transformação social, o que exige sensibilidade, escuta atenta e diálogo diante da realidade posta.

DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

A Didática é uma área da Pedagogia que se preocupa com a aprendizagem do educando fazendo parte da formação dos professores e que se relaciona com diversas legislações, pois os docentes têm essa área envolvida em sua formação inicial e continuada, sendo base das práticas que ocorrem nos ambientes da sala de aula.

Sua função vai além da aplicação de métodos: ela organiza intencionalmente os processos educativos, mediando a relação entre o conhecimento e o sujeito que aprende, convocando o professor

a unir seus saberes técnicos com a sensibilidade pedagógica, adaptando as estratégias didáticas à realidade dos estudantes, à cultura local e às demandas sociais.

Para isso a Didática oferece ferramentas que possibilitam pensar o ensino de forma crítica e contextualizada de forma que se compreenda que o ato de ensinar não é o repasse dos conhecimentos científicos para o educando de modo que ele apenas os assimile, ao contrário disso, a ação que envolve o ensino proporciona oportunidades para que os sujeitos criem e recriem as informações que a eles foram disponibilizadas (Freire, 1996).

Assim, a prática docente é voltada para a escuta atenta, ativa e ao diálogo, distanciada da Didática Instrumental e próxima à Fundamental, auxiliando na formação crítica, ética e reflexiva, comprometida com a cidadania autônoma e com uma educação equânime para os estudantes (Candau, 2010).

Considerado essas ideias, a Didática deve preparar o educador "[...] para intervir conscientemente no processo educativo [...]" (Luckesi, 2014, p. 30), reforçando que o ensino não é uma ação neutra, mas política, comprometida com a transformação do meio no qual os educandos se encontram, o que demanda ao professor a necessidade em desenvolver competências que lhe permitem lidar com a complexidade do cotidiano escolar (Perrenoud, 2000).

Portanto, a prática docente, se pensada na perspectiva da Didática, reconhece que ensinar requer planejamento, estudo e intenção pedagógica, a fim de que a sala de aula torne-se um espaço de construção, encontro coletivo, do saber e das diversidades, com o processo de ensino e aprendizagem sendo significativo para todos.

Logo, compreende-se a Didática como um dos elementos importantes à prática docente, reconhecendo-a como apoio ao exercício que o professor deve realizar para encontrar e mostrar a relação entre o conhecimento, o estudante e o mundo em que ele vive, articulando esses elementos aos valores e ações em prol de uma educação de qualidade.

Nessa esteira, essa área ultrapassa a simples aplicação de métodos, pois visa a organização intencional dos processos educativos os quais são vivenciados pelos sujeitos que aprendem (Malheiros, 2019), e junto a isso forma o professor, tornando-o um profissional que consegue unir seus saberes com o intuito de investigar e propor melhorias nas formas em que ele faz uso em seu trabalho pedagógico.

Utilizando a Didática o docente tem a oportunidade de realizar o entrelaçamento entre a prática educativa e a educação libertadora, valorizando a autonomia e o diálogo como pilares para a construção do conhecimento, por isso "[...] a revisão da didática é um processo contínuo e necessário para que a educação responda aos desafios da sociedade contemporânea" (Candau, 2010, p. 3).

Essa perspectiva confirma a ideia de que a escola é um espaço democrático, que possui uma dimensão política, atuante na construção cidadã, que precisa ter um compromisso com a pesquisa social de modo que ela dê suporte para o entendimento dos fenômenos educativos, os quais podem subsidiar o planejamento didático com dados e análises quanto a realidade dos educandos e da comunidade escolar (Minayo, 2001).

Desse modo, a Didática não é apenas um componente curricular, mas um pilar da prática e formação docente, instrumentalizando o professor para que não se torne um mero transmissor de

conteúdos, mas que se posicione como um mediador ativo no processo em que o estudante acessa e constrói seus conhecimentos.

A relevância da Didática no cotidiano do professor se revela na atuação que esse realiza ao intervir consciente e politicamente no ato de educar os estudantes nas escolas comuns (Luckesi, 2014), assegurando a não fragmentação dos estudos, a formação integral e humana de cada educando matriculado no ensino regular, reconhecendo e valorizando as particularidades desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, percebe-se que a Didática é concebida como prática intencional e crítica, contribuindo para tornar o processo de ensino-aprendizagem uma ação significativa, inclusiva e conectada às necessidades dos estudantes.

Baseando-se nessas proposições, a análise teórica e a reflexão pedagógica realizadas evidenciaram que a Didática não se restringe a um conjunto de técnicas instrucionais, mas é constituída como uma mediação transformadora entre os sujeitos, os conteúdos escolares e os objetivos da educação.

As concepções apresentadas nas ideias desta pesquisa destacam que a Didática deve ultrapassar a fragmentação que por vezes surge na prática pedagógica, assumindo um compromisso político e formativo, sendo essas características essenciais para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Logo, a Didática é um instrumento teórico-prático que oferece subsídios para que os professores planejem, conduzam e avaliem suas aulas de forma coerente com os desafios educacionais da contemporaneidade. Entre as principais contribuições que esse campo da Pedagogia evidencia, destaca-se a capacidade que ela possui em dialogar com a realidade dos educandos, valorizando suas experiências, relacionando-as com o contexto que eles vivenciam.

Por fim, essa investigação é sustentada pelo olhar que se pensa a escola como um espaço democrático, preocupada com o desenvolvimento integral dos estudantes, a fim de que eles se tornem cidadãos conscientes e transformadores de suas histórias, assim como do meio em que estão inseridos, garantindo o direito ao saber e à transformação social a fim de que ela se torna equânime e seja respeitada em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

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 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da Didática. Páginas 13-19. Publicado no livro CANDAU, Vera Maria (org). **Rumo a uma nova didática**. 20a edição. Editora Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
LUCKESI, Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria**. A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-34.
MALHEIROS, Bruno Taranto. **Tópicos e subtópicos baseados na obra Didática Geral.** Organizado por Andrea Rama. Segunda edição. Editora LTS, Rio de Janeiro, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



BEBÊS E LIVROS: COMO SE CONSTITUEM AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

BABIES AND BOOKS: HOW THE FIRST LITERARY EXPERIENCES ARE FORMED

GISLENE GOMES DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela faculdade Anhanguera de Taboão da Serra Ano de conclusão 09 de Marco de 2012

RESUMO

O presente artigo discute como se constituem as primeiras experiências literárias dos bebês, destacando que a leitura, compreendida como interpretação do mundo e interação com diferentes linguagens, inicia-se muito antes da alfabetização formal. A partir de estudos sobre o desenvolvimento infantil e das práticas de leitura mediada, evidencia-se que os bebês são leitores competentes dentro de suas possibilidades, explorando livros e narrativas por meio de gestos, expressões, sons, toques e olhares. O artigo mostra que as diferentes possibilidades ofertam experiências literárias sendo elas ricas, variadas e contínuas favorece ao sujeito um rico desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ampliando os repertórios culturais além de fortalecer os vínculos afetivos. O artigo se finaliza mostrando que a promoção da literatura na primeira infância é primordial para a formação de leitores críticos e sensíveis, exigindo intencionalidade pedagógica e ambientes que valorizem a escuta, o acolhimento e a curiosidade natural das crianças.

Palavras-chave: Bebês; Literatura; Leitura; Desenvolvimento Infantil; Mediação Leitora.

ABSTRACT

This article discusses how babies' first literary experiences are constituted, highlighting that reading, understood as the interpretation of the world and interaction with different languages, begins long before formal literacy. Based on studies of child development and mediated reading practices, it is evident that babies are competent readers within their possibilities, exploring books and narratives through gestures, expressions, sounds, touches, and gazes. The article shows that the different possibilities offered by literary experiences, which are rich, varied, and continuous, favor a rich cognitive, emotional, and social development, expanding cultural repertoires and strengthening affective bonds. The article concludes by showing that the promotion of literature in early childhood is essential for the formation of critical and sensitive readers, requiring pedagogical intentionality and environments that value listening, welcoming, and the natural curiosity of children.

Keywords: Babies; Literature; Reading; Child Development; Mediated Reading.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito mostrar a importância da presença da literatura na vida humana, podendo se iniciar muito antes do nascimento.

O estudo mostra que é importante reconhecer que iniciar a leitura para bebês desde antes do nascimento é primordial para a construção de um ser humano leitor, no entanto o artigo mostra que essa vivência não está presente em todas as famílias e que muitos responsáveis não compreendem a leitura como prática cultural e afetiva, pois não tiveram, em sua própria infância, experiências significativas com livros. Além disso, fatores como rotinas exaustivas de trabalho, falta de acesso a bibliotecas e desigualdades sociais dificultam a presença da literatura no cotidiano doméstico. Dessa forma, a leitura nem sempre é percebida como uma prática prazerosa e estruturante, e o contato com os livros acaba sendo limitado ou inexistente para grande parte das crianças pequenas.

É nesse cenário que a Educação Infantil assume um papel essencial ao se tornar, para muitos bebês, o primeiro e mais importante espaço de encontro com livros, histórias e narrativas visuais. A escola democratiza o acesso à literatura e garante que todas as crianças possam vivenciar práticas culturais que promovam o desenvolvimento integral. No berçário e nas demais turmas da Educação Infantil, o livro deixa de ser apenas um objeto distante para se transformar em parte da rotina, da brincadeira, das relações e das descobertas. Cardoso e Faria (2016) destacam que contar histórias instrui, socializa e diverte, ampliando vocabulário, imaginação, linguagem e pensamento, além de contribuir para o desenvolvimento psicológico, moral e cognitivo das crianças.

Dessa forma, oferecer experiências literárias na primeira infância não configura apenas uma atividade lúdica, mas uma prática pedagógica de grande relevância, uma vez que através da literatura o sujeito pode acessar a memórias afetivas, além de agir em agir nas extensões cognitivas, sensoriais, sociais e

culturais, do bebê, permitindo que ele possa participar do processo de significação que o constituem como sujeito ativo de sua aprendizagem. Quando ele tem acesso a histórias, seja escutando, observando imagens e até participando de rodas de leitura, conseguindo assim ampliar sua percepção de mundo, desenvolvendo a linguagem, construindo vínculos e vivenciando as emoções que contribuem para sua formação integral. Nesse sentido, Barbosa (2010 p. 5) afirma que, para os bebês, o currículo não se expressa por meio de aulas formais, mas pela criação de um cotidiano rico em práticas sociais, experiências corporais e interações significativas com adultos e outras crianças.

Entender o bebê como sujeito que aprende é reconhecer que ele também é um leitor em potencial, mesmo antes de dominar o código escrito. As vivências com livros, a escuta da voz do adulto e as interações com as narrativas visuais constituem práticas sociais de leitura que acabam fazendo com que o bebê construa em si uma consciência de leitor em potencial, o hábito da leitura, quando vivenciado desde cedo, transforma a relação da criança com o livro, promovendo, interesse, curiosidade e prazer. Nas escolas de Educação Infantil, é comum observar bebês folheando livros, “lendo” para bonecos, imitando entonações e até apontando imagens, essas ações que evidenciam a construção de competências leitoras próprias da infância.

A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A presença da literatura na vida humana pode se iniciar muito antes do nascimento. É sabido que alguns pais realizam leituras em voz alta para o bebê ainda na barriga, estão, de maneira sensível e intuitiva, introduzindo a criança no universo da linguagem e da oralidade. Essa prática, parece ser simples, no entanto ela prepara a criança para um momento espontâneo com relação a literatura: a entonação da voz, a forma de narrar, a musicalidade das palavras e os vínculos afetivos que se constroem nesse momento dão ao bebê condições para que mesmo antes de nascer, seja exposto às características essenciais da linguagem literária. Assim, podemos afirmar que a concepção de leitor começa a se constituir desde a gestação, quando a criança é introduzida às formas simbólicas que sustentam o ato de ler.

No entanto, é necessário reconhecer que essa realidade não é vivida por todas as famílias. Muitos responsáveis não possuem a compreensão de que a leitura é uma prática cultural que ultrapassa a alfabetização. Para grande parte das famílias brasileiras, o acesso aos livros é limitado, seja pela falta de recursos financeiros, pela ausência de bibliotecas acessíveis ou pela inexistência de uma cultura leitora no cotidiano. Em muitos lares, os adultos possuem rotinas exaustivas de trabalho, pouco tempo disponível ou não tiveram, em sua própria infância, contato significativo com materiais literários. Isso faz com que não percebam a leitura como uma prática prazerosa, afetiva e formadora. Somam-se a isso desigualdades sociais históricas que afastam parte da população da convivência com livros, restringindo experiências que deveriam ser comuns a todas as crianças.

É nesse momento que a Educação Infantil assume um importante, uma vez que por muitas vezes, este é o primeiro espaço em que o bebê terá contato com livros, histórias, narrativas visuais e experiências

literárias significativas. Assim a escola torna-se um ambiente de democratização do acesso ao livro garantindo que todas as crianças, independentemente de seu contexto familiar, possam vivenciar práticas culturais que as aproximem da literatura. Quando a escola oferece oportunidades reais de contato com livros desde os primeiros meses de vida, ela assegura um direito cultural, linguístico e humano que deveria ser universal. Na Educação Infantil, especialmente no berçário, o livro deixa de ser um objeto distante e passa a fazer parte da rotina, da brincadeira, das interações e das descobertas das crianças. Cardoso e Faria (2016 p. 2) no artigo " A contação de histórias no desenvolvimento da Educação Infantil explicam que,

> O ato de contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente. A organização geral dos enredos possui um conteúdo moral que colabora para a formação ética e cidadã das crianças.

Assim podemos compreender que oferecer experiências literárias na primeira infância não é um ato meramente recreativo, mas uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral dos bebês. A literatura mobiliza dimensões afetivas, cognitivas, sensoriais, sociais e culturais, permitindo que a criança pequena se envolva em processos de significação que a constituem como sujeito ativo de sua aprendizagem. Quando o bebê ouve uma história, observa um livro ou participa de uma roda de leitura, ele não apenas acompanha narrativas, mas amplia sua percepção de mundo, desenvolve linguagem, constrói vínculos e experimenta emoções.

Barbosa (2010 p. 5) explica que,

> Porém, quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto é, nos bebês temos dúvidas sobre como propor este currículo. Ora, não será certamente através de aulas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, através das brincadeiras, na relação com os outros – adultos e crianças – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Entender o bebê como um sujeito que aprende é reconhecer que ele também é pode ser um leitor em potencial, mesmo antes de dominar o código escrito. As interações com o livro, com a voz do adulto e com os textos visuais constituem práticas sociais de leitura que antecedem, mas já anunciam, comportamentos leitores. É nesse contexto que surge a concepção de que o bebê não apenas *pode* participar de experiências literárias, mas que ele, efetivamente, se constitui como um leitor competente dentro das possibilidades próprias de sua etapa de desenvolvimento.

O hábito da leitura, quando vivenciado desde muito cedo, transforma a relação do bebê com os livros. A presença constante de histórias, imagens e narrativas na rotina faz com que a criança desenvolva familiaridade, interesse e curiosidade pelo objeto livro e pelas experiências que ele possibilita. Ao observar adultos leitores professores, familiares ou outros cuidadores, o bebê aprende modos de usar, segurar, folhear e apreciar um livro, construindo repertórios e gestos culturais que caracterizam práticas leitoras. A literatura se torna parte da vida cotidiana e, por isso, passa a constituir significados que ampliam o universo simbólico da criança.

Nas escolas de Educação Infantil, é comum observarmos cenas reveladoras desse processo: bebês folheando livros de diferentes tamanhos, deitados no colchão “lendo” para seus bonecos, apontando imagens, imitando entonações narrativas ou repetindo trechos que ouviram muitas vezes. Esses gestos, aparentemente simples, demonstram que a criança pequena não é apenas um receptor passivo de histórias, mas um sujeito ativo que constrói sentidos, interpreta imagens, cria narrativas próprias e mobiliza o imaginário. Isso evidencia que o bebê possui competências leitoras específicas, adequadas à sua fase, e que precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos adultos. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) orienta que,

> Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017).

Dessa forma garantir que os bebês convivam diariamente com os livros e práticas significativas de leitura, a escola reafirma que a literatura é um direito desde o nascimento e que a experiência literária não depende da habilidade de decodificar palavras, mas de se relacionar simbolicamente com o mundo. Quando a criança pequena manipula um livro, observa suas imagens, antecipa acontecimentos, balbucia sons como se estivesse lendo ou cria narrativas próprias, ela está exercendo atos leitores fundamentais, que constroem as bases para aprendizagens futuras. A literatura, nesse sentido, torna-se mais do que um recurso pedagógico, mas acaba sendo um componente para a formação humana. Pensar no bebê como sujeito autor de sua história, e num potencial leitor, é importante oferecer a ele oportunidades reais de exploração, encantamento e criação, valorizando suas formas singulares de ler, interpretar e produzir sentidos no encontro com o livro. Assim, a escola não só amplia o repertório cultural das crianças, mas

fortalece processos de subjetivação, imaginação e autonomia que acompanham o indivíduo ao longo de toda a vida.

Outro aspecto fundamental é que, para o bebê, o livro não se resume a palavras escritas, mas se apresenta como um objeto cultural complexo, composto por texturas, cores, imagens, movimentos e possibilidades de exploração. O manuseio sensorial do livro abrir, fechar, virar páginas, tocar relevos, observar figuras é parte estruturante da experiência literária. Assim, nos primeiros anos de vida, a leitura não acontece apenas pelos olhos ou pelos ouvidos, mas por todo o corpo, que participa ativamente da descoberta e do encantamento. Essas experiências sensoriais enriquecem a formação estética da criança, permitindo que ela se relacione com a literatura de forma ampla, profunda e significativa.

Cabe à Educação Infantil potencializar essas experiências por meio de propostas que respeitem os tempos e modos de cada criança. Ambientes com livros acessíveis, cantinhos de leitura aconchegantes, projetos que envolvem diferentes gêneros literários, participação ativa das crianças na escolha das histórias e diversidade de materiais são estratégias que favorecem a construção de práticas leitoras desde os primeiros meses de vida. Mais do que oferecer livros, é preciso garantir experiências que permitam aos bebês interagir, explorar, emocionar-se e criar. Lima, Mendonça e Sampaio (2018) explicam que,

> A contação de história como prática pedagógica escolar é muito importante, pois ela contribui para a formação da criança em todos os aspectos, mexendo com sua imaginação, preparando para o exercício da cidadania, desenvolvendo sua percepção de ver além. Embora a contação de história seja necessária as escolas têm explorado menos do que poderia ser explorar. A arte de contar história permite que a criança tenha a oportunidade de alimentar sua imaginação, enriquecer e ampliar seu vocabulário, além de proporcionar o autoconhecimento, autoidentificação, a refletir e enxergar criticamente o que se ouve. Lima, Mendonça e Sampaio (2018 p. 6)

Com isso, reafirmamos que o bebê é um sujeito de direitos e que, entre os direitos culturais garantidos pela educação, está o acesso à literatura. Reconhecê-lo como leitor competente significa compreender que sua relação com os livros começa muito antes da alfabetização e que cabe aos adultos — educadores e familiares — proporcionar condições para que essa relação se desenvolva. A literatura, quando ofertada de forma cotidiana e sensível, não apenas humaniza e amplia horizontes, mas inaugura um caminho que acompanhará a criança ao longo de toda a vida.

BEBÊS COMO LEITORES COMPETENTES

Ler é interpretar o mundo, atribuir sentidos, relacionar experiências e interagir com diferentes linguagens. Assim, os bebês não apenas podem ser considerados leitores, como são leitores competentes dentro de suas possibilidades de desenvolvimento. Eles observam, exploram, sentem, interpretam e respondem

ao que leem, ainda que essa leitura não seja verbal, mas visual, gestual, sonora e sensorial. Nesse sentido, compreender a leitura como uma prática que extrapola o domínio do código escrito é fundamental para reconhecer as múltiplas formas pelas quais os bebês constroem significados. Paiva (2024 p. 14) explica que,

> a leitura constante e variada contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, visto que se envolvem com diferentes narrativas e personagens, possibilitando que aprendam a lidar com situações diversas e a formular perguntas que as ajudam a compreender o mundo ao seu redor de maneira mais profunda

Essa visão mostra que quando ofertamos aos bebês boas oportunidades de contato com livros, histórias e narrativas visuais, a escola não está antecipando a escolarização, mas garantindo que os bebês tenham boas experiências formativas. A leitura, vivida desde muito cedo, amplia repertórios, afeta a sensibilidade, favorece a imaginação e convida a criança pequena a construir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. É nesse movimento que o bebê se consolida como leitor: pela experiência, pela interação e pelo prazer compartilhado do encontro com a literatura. Paiva (2024 p. 14) ainda explica que,

> a leitura na infância promove um vínculo afetivo entre a criança e o educador, fortalecendo os laços emocionais e contribuindo para um desenvolvimento socioemocional saudável. A interação durante a leitura não apenas proporciona um momento de conexão e carinho, mas também cria memórias afetivas que associam a leitura a experiências positivas e prazerosas. É relevante ressaltar também que a literatura infantil oferece às crianças a oportunidade de explorar sua identidade e compreender melhor o mundo ao seu redor. Através dos personagens e histórias, elas podem refletir sobre suas próprias experiências e emoções, desenvolvendo assim uma maior autoconsciência e confiança em si mesmas.

Considerar essas múltiplas dimensões da leitura na primeira infância, percebemos que a competência leitora do bebê não está condicionada à decodificação das palavras, mas ao modo como ele se relaciona com os elementos simbólicos que compõem a narrativa. existem ações como o ato de se virar uma página, evidencia que a leitura é uma prática cultural e sensorial, construída na interação e no vínculo com o outro. Assim, quando a escola estabelece um ambiente rico em experiências literárias, permite que essas competências se ampliem e se consolidem, formando leitores não apenas do texto escrito, mas também das diversas linguagens que constituem o cotidiano da criança.

Compreender o bebê como leitor está ligado ao ato de ampliar o olhar sobre o que significa ler e sobre como esse processo se constrói desde os primeiros meses de vida. Está ligado também a garantir que os ambientes educativos valorizem sua curiosidade, seus gestos de exploração, suas tentativas de narrar e interpretar. Quando a escola assume essa perspectiva, reafirma que o bebê é protagonista de sua aprendizagem e reconhece que sua relação com o livro não é passiva, mas ativa, intencional e

significativa. Assim, ao vivenciar práticas literárias cotidianas e potentes, a criança pequena se apropria de modos de ler o mundo que a acompanharão ao longo de toda a vida.

Diante disso, podemos concluir que bebês são, sim, leitores competentes, desde que tenham acesso a materiais literários, oportunidades de exploração e mediação qualificada. A literatura, quando oferecida de forma sensível e contínua, favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também aspectos emocionais, que abrange a cultura e símbolos que são fundamentais à formação humana assegurando que a leitura esteja presente na rotina desde o início da vida, dessa forma, a escola deixa de apenas apresentar histórias, mas amplia horizontes, fortalece identidades, nutre vínculos e forma sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo, assim quando investimos nas primeiras experiências literárias estamos garantindo uma infância mais humana, mais rica em sentidos e mais potente em suas possibilidades de leitura e criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras experiências literárias na vida de um bebê revelam que a leitura é muito mais do que decodificação de palavras: é uma prática cultural, sensorial, afetiva e simbólica que se inicia antes mesmo do nascimento e se estende por toda a primeira infância. Ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos, capaz de interpretar, explorar e produzir sentidos a partir de múltiplas linguagens, compreendemos que ele também é um leitor, que faz sua leitura dentro das possibilidades próprias de seu desenvolvimento. Poder vivenciar a vida com livros, histórias e narrativas visuais são práticas sociais de leitura que, mesmo não sendo verbais, fundamentam a construção de significados e favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Assim, a Educação Infantil tem um papel importante ao permitir que as crianças tenham acesso à literatura quando organizamos ambientes ricos em possibilidades da construção de um possível leitor, através da mediação sensível dos educadores, das práticas cotidianas de leitura e dos espaços cuidadosamente planejados para que os bebês ampliem seu repertório cultural, fortaleçam vínculos, ampliem a linguagem e construam relações afetivas com os livros. Assim, a literatura deixa de ser apenas um recurso pedagógico e se torna prática da formação humana, potencializando a imaginação, a criatividade, a autonomia e a expressividade nos primeiros anos de vida.

Pensar que os bebês são leitores capazes, nos faz assumir o compromisso ético e pedagógico de oferecer-lhes oportunidades reais de convivência com livros, histórias e experiências literárias diversificadas. Quando isso acontece, a leitura não apenas enriquece a infância, mas possibilita caminhos que acompanharão a criança por toda a vida. Investir nas primeiras experiências literárias, portanto, é investir em uma educação mais sensível, inclusiva e humanizadora uma educação que compreende que o ato de ler começa muito antes das palavras e que se constitui, sobretudo, nas relações, no encantamento e no direito de todos os bebês à literatura.

REFERENCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira**.** *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. [S.l.], agosto 2010. Disponível em: https://amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. A contação de histórias no desenvolvimento da Educação Infantil. *Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação*, v. 6, 2016. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

LIMA, Rosângela; MENDONÇA, Danielle; SAMPAIO, Giuliana. A contação de história como ferramenta didática. *Revista de Práticas Pedagógicas*, v. 2, n. 2, p. 35–44, jul./dez. 2018. Disponível em: https://fadminas.edu.br/wp-content/uploads/2023/10/3a-edicao.pdf#page=5. Acesso em: 03.dez. 2025.

PAIVA, Ana Beatriz Fernandes de. *Contação de histórias para bebês e crianças bem pequenas: um relato de experiência na Educação Infantil*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.Disponível em: content.pdf- Acesso em 02 dez. 2025.

EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS COMO ESTRATÉGIA PREVENTIVA AO FEMINICÍDIO E À PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO



EDUCATION IN SCHOOLS AS A PREVENTIVE STRATEGY AGAINST FEMICIDE AND FOR THE PROMOTION OF GENDER EQUALITY

GLAUCIA DUARTE DOS REIS
Graduação em ARQUITETURA E URBANISMO pela Faculdade São Judas Tadeu (2000) e em DIREITO pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011); Especialista em ARTES pela Faculdade Belas Artes (2004); Professora de Ensino Infantil na EMEI ERNANI SILVA BRUMO; Professora Fundamental II e Ensino Médio – ARTE – na EE Maria de Lourdes Aranha de Assis Pacheco.

RESUMO

O feminicídio constitui a forma mais extrema da violência de gênero e representa uma grave violação aos direitos humanos das mulheres. Apesar da existência de legislação específica e de políticas públicas voltadas à repressão desse crime, os índices de feminicídio no Brasil permanecem elevados e escalonando, revelando a insuficiência de medidas exclusivamente punitivas e as exposições realizadas pelas mídias. O presente artigo tem por objetivo analisar a necessidade da criação e do fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas às crianças no ambiente escolar, como estratégia preventiva para a redução da violência de gênero e do feminicídio, uma vez que precisamos erradicar essa violência pela raiz. A pesquisa fundamenta-se em dados estatísticos recentes, legislação nacional e internacional e revisão bibliográfica interdisciplinar, sustentando que a educação é instrumento essencial de transformação social, capaz de desconstruir padrões culturais patriarcais, promover a igualdade de gênero e fomentar o respeito às mulheres desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: feminicídio; políticas públicas; educação; igualdade de gênero; violência contra a mulher.

ABSTRACT

Femicide constitutes the most extreme form of gender-based violence and represents a serious violation of women's human rights. Despite the existence of specific legislation and public policies aimed at repressing this crime, femicide rates in Brazil remain high and escalating, revealing the inadequacy of exclusively punitive measures and the exposure carried out by the media. This article aims to analyze the need for the creation and strengthening of educational public policies aimed at children in the school environment, as a preventive strategy for reducing gender-based violence and femicide, since we need to eradicate this violence at its root. The research is based on recent statistical data, national and international legislation, and an interdisciplinary literature review, arguing that education is an essential instrument of social transformation, capable of deconstructing patriarchal cultural patterns, promoting gender equality, and fostering respect for women from childhood.

KEYWORDS: femicide; public policies; education; gender equality; violence against women.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher constitui um dos mais persistentes e estruturais problemas sociais contemporâneos dos últimos tempos, manifestando-se de maneira transversal nos âmbitos doméstico, institucional, econômico e cultural. Trata-se de fenômeno complexo e perigoso, que ultrapassa a dimensão individual da conduta criminosa para se inserir em um sistema histórico de desigualdades de gênero, marcado por relações assimétricas de poder e por padrões socioculturais que naturalizam a subordinação feminina e a objetificação.

No Brasil, apesar dos relevantes avanços normativos das últimas décadas — como a promulgação da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e a tipificação do feminicídio pela Lei nº 13.104/2015 — os índices de violência letal contra mulheres permanecem alarmantes e escalonado. Os dados no Brasil de 2024, registrou 1.492 feminicídios, o maior número desde a inclusão da qualificadora no Código Penal, revelando não apenas a persistência, mas o agravamento do problema em níveis inaceitáveis (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2025).

O feminicídio, compreendido como o assassinato de mulheres em razão de sua condição de gênero, representa o ápice de um ciclo contínuo de violências que se inicia, muitas vezes, com agressões psicológicas, morais, patrimoniais e físicas. Não se trata de evento isolado ou fortuito, sendo muito maior que isso, pois essa violência desencadeia de desdobramento extremo de um contexto de desigualdade estrutural, reforçado por práticas culturais, estereótipos de gênero e falhas institucionais na prevenção e proteção das vítimas, com explosões de casos mesmo com criação de legislações que buscam coibir essa violência.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de repensar as estratégias e ferramentas de enfrentamento da violência de gênero, superando a lógica exclusivamente repressiva que não vem surtindo efeito e investindo em políticas públicas estruturais, preventivas e educativas. Ademais, a repressão penal, embora indispensável, atua predominantemente após a ocorrência do dano. A prevenção e reeducação, por sua vez, atuam na raiz do problema, buscando transformar mentalidades, valores e comportamentos.

Nesse contexto, a educação emerge como instrumento central de transformação social, especialmente quando direcionada à infância — fase crucial para a formação de identidade, construção de valores éticos e internalização de padrões de convivência social e da igualdade de gêneros. A escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, possui papel estratégico na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção de relações baseadas na igualdade e no respeito, uma vez que os núcleos familiares e sociais por si só são ineficientes.

O presente artigo busca demonstrar que a implementação sistemática de políticas públicas educacionais voltadas à igualdade de gênero constitui instrumento fundamental de prevenção do feminicídio, promovendo mudanças culturais estruturais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com os direitos humanos e com a igualdade de gêneros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. Foram analisados dados estatísticos recentes sobre feminicídio e violência contra a mulher no Brasil, relatórios institucionais, legislação nacional e internacional, bem como obras acadêmicas nas áreas do Direito, Sociologia, Ciência Política e Educação.

A opção metodológica pela análise qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado. O feminicídio não pode ser compreendido apenas sob a ótica quantitativa ou estatística, pois envolve fatores históricos, culturais, simbólicos e estruturais que exigem abordagem interdisciplinar.

A pesquisa também adota perspectiva crítico-analítica, buscando examinar não apenas a existência formal de políticas públicas, mas sua efetividade, limites e potencial de transformação social. Não se pretende esgotar o tema, mas contribuir para o aprofundamento do debate científico acerca da interseção entre políticas públicas educacionais e prevenção da violência de gênero

FEMINICÍDIO: CONCEITO, EVOLUÇÃO LEGISLATIVA E PANORAMA ATUAL

O conceito de feminicídio surge no âmbito dos estudos feministas latino-americanos como categoria político-jurídica destinada a evidenciar a especificidade da violência letal contra mulheres. Diferentemente do homicídio comum, o feminicídio possui motivação vinculada ao gênero da vítima, refletindo relações estruturais de poder e discriminação.

No Brasil, a Lei nº 13.104/2015 alterou o Código Penal para incluir o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio, reconhecendo como tal o assassinato praticado no contexto de violência doméstica e familiar ou por menosprezo/discriminação à condição de mulher. Posteriormente, a Lei nº 14.994/2024 promoveu alteração substancial ao transformar o feminicídio em crime autônomo, com pena de reclusão de 20 a 40 anos, evidenciando o endurecimento legislativo frente à gravidade do delito.

Sob o aspecto simbólico, a tipificação representou importante avanço ao reconhecer oficialmente que mulheres são mortas em razão de desigualdades estruturais. Contudo, os dados empíricos revelam que a criminalização isolada não tem sido suficiente para conter a escalada da violência.

O aumento das tentativas de feminicídio e das demais formas de violência doméstica demonstra que o fenômeno não se limita ao momento da morte, mas integra um ciclo progressivo de agressões que muitas vezes poderia ser interrompido mediante intervenções preventivas eficazes.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM VIGOR E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE FEMINICÍDIO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Para além da análise educativa e transformadora, o enfrentamento do feminicídio no Brasil envolve um conjunto de políticas públicas e instrumentos legais cuja finalidade é prevenir a violência de gênero, proteger as vítimas e punir os agressores. Essas medidas combinam normativas punitivas, ações integradas de atendimento e estratégias preventivas intersetoriais.

LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA CONTRA O FEMINICÍDIO

O marco jurídico para o combate ao feminicídio no Brasil encontra-se na Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, que alterou o Código Penal ao introduzir o feminicídio como uma circunstância qualificadora do crime de homicídio, considerando-se violência doméstica ou menosprezo/discriminação à condição de mulher como elementos caracterizadores do crime. Essa lei entrou em vigor em março de

2015 e consolidou a tipificação do feminicídio no ordenamento jurídico brasileiro, tornando-o crime hediondo.

Em outubro de 2024, houve atualização legislativa significativa com a promulgação da Lei nº 14.994/2024**,** que alterou o tratamento penal do feminicídio, transformando-o em crime autônomo no Código Penal e ampliando a pena de reclusão para 20 a 40 anos, o que representa um endurecimento legislativo em face da gravidade do crime.

LEGISLAÇÃO DE PROTEÇÃO À MULHER E NORMATIVAS RELACIONADAS

Além da lei específica sobre feminicídio, o Brasil possui outros importantes marcos legais que embasam políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero:

- Lei Maria da Penha — Lei nº 11.340/2006: criada para prevenir, punir e erradicar a violência doméstica e familiar contra a mulher. A lei entrou em vigor em 7 de agosto de 2006 e estabeleceu mecanismos como medidas protetivas de urgência, afastamento do agressor do lar e assistência à vítima, configurando-se como principal instrumento jurídico de proteção contra diversas formas de violência que antecedem ou estão relacionadas ao feminicídio.
- Normas Complementares: outras leis relacionadas incluem a Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012), que tipifica crimes informáticos que podem agravar a violência de gênero, e a Lei do Minuto Seguinte (Lei nº 12.845/2013), que garante atendimento emergencial a vítimas de violência sexual, reforçando mecanismos de proteção.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EXERCÍCIO

PACTO NACIONAL DE PREVENÇÃO AOS FEMINICÍDIOS (2024)

Em março de 2024, o governo federal lançou o Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios, um plano de ação composto por 73 medidas integradas e dotado de orçamento de aproximadamente R$ 2,5 bilhões. O objetivo central dessa política é prevenir todas as formas de discriminação, misoginia e violência de gênero contra mulheres e meninas, por meio de ações coordenadas entre governos federal, estaduais e municipais, sociedade civil e outras instituições públicas.

PLANO NACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO FEMINICÍDIO (DECRETO Nº 10.906/2021)

O Plano Nacional de Enfrentamento ao Feminicídio, instituído em dezembro de 2021, é um marco estratégico que articula ações intersetoriais com foco em prevenção, proteção, atendimento e promoção de direitos, envolvendo diversas áreas governamentais como saúde, segurança pública, assistência social e educação. Essa política visa fortalecer redes de proteção às mulheres, integrar sistemas de informação e qualificar profissionais que atuam no atendimento a vítimas.

RELATÓRIOS E RECOMENDAÇÕES LEGISLATIVAS

Relatórios recentes produzidos por comissões do Senado Federal e instituições de controle social têm apontado a necessidade de ampliação da articulação entre entes federativos, maior financiamento das políticas e qualificação contínua de profissionais de saúde, segurança e assistência social, assim como o fortalecimento de equipamentos de atendimento como Casas da Mulher Brasileira e abrigos especializados.

INTEGRAÇÃO DAS POLÍTICAS COM A EDUCAÇÃO E A PREVENÇÃO

Embora essas legislações e políticas públicas representem avanços importantes no plano repressivo e de proteção, há consenso entre especialistas e movimentos sociais de que tais instrumentos são insuficientes sem a incorporação de políticas preventivas robustas no âmbito educativo. A intersecção entre educação e políticas públicas é essencial para enfrentar as causas estruturais da violência de gênero, promovendo mudanças culturais e comportamentais desde a infância.

CONTEXTO ATUAL DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL

Os dados mais recentes revelam um cenário preocupante, só em 2024, foram registrados **1.492 casos de feminicídio no Brasil**, maior número desde a tipificação do crime. Já primeiro semestre de 2025 registrou **718 feminicídios**, mantendo a média de cerca de **quatro mulheres mortas por dia por razões de gênero.**

Estudos independentes indicam que as tentativas de feminicídio também aumentaram, com cerca de **3.870 ocorrências registradas**, um crescimento de cerca de 19% em relação ao ano anterior. Esses dados evidenciam que o fenômeno não está apenas presente, mas em tendência de crescimento, reforçando a necessidade de políticas integradas e preventivas que atuem de forma contínua e sistêmica. Pesquisas indicam que uma grande maioria das mulheres acredita que a violência de gênero está **aumentando**, e que o Brasil ainda é percebido como um país **muito machista**.

A DESIGUALDADE DE GÊNERO COMO RAIZ ESTRUTURAL DA VIOLÊNCIA

A violência contra a mulher está diretamente relacionada à desigualdade de gênero, construída historicamente a partir de estruturas patriarcais que atribuem papéis sociais distintos e hierarquizados a homens e mulheres. Conforme Bourdieu (2012, p.18), a dominação masculina é reproduzida por meio de mecanismos simbólicos, muitas vezes invisíveis, que legitimam a superioridade masculina.

Esses padrões são transmitidos socialmente desde a infância, por meio da família, da mídia e das instituições educacionais. A naturalização de comportamentos de controle, ciúmes e agressividade masculina contribui para a normalização da violência nas relações afetivas, criando um ambiente propício ao feminicídio.

Assim, enfrentar a violência de gênero exige uma mudança cultural profunda, que só pode ser alcançada por meio de processos educativos contínuos e estruturados.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE VALORES SOCIAIS

A educação possui função social que transcende a mera transmissão de conteúdos formais. A escola é espaço de socialização, formação ética e construção de cidadania. É nesse ambiente que crianças aprendem a conviver com as diferenças, a respeitar o outro e a compreender direitos e deveres.

> *Scott (1995, p.1067) afirma que o gênero é uma categoria analítica que estrutura relações de poder. Dessa forma, ignorar a discussão sobre gênero no ambiente escolar contribui para a reprodução de desigualdades e violências.*

A educação voltada à igualdade de gênero permite que crianças compreendam que homens e mulheres possuem os mesmos direitos e dignidade, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Políticas públicas educacionais voltadas à igualdade de gênero devem ser compreendidas como políticas de prevenção primária da violência. Tais políticas incluem a inserção transversal de conteúdos sobre direitos humanos, respeito às mulheres, diversidade e resolução pacífica de conflitos nos currículos escolares.

Além disso, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos professores, para que estejam preparados para abordar tais temas de forma adequada, científica e ética. A ausência de preparo dos educadores compromete a efetividade das políticas e reforça resistências institucionais.

A articulação entre escola, família e comunidade também se mostra essencial, ampliando o alcance das ações educativas e fortalecendo a rede de proteção social.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PREVENÇÃO A LONGO PRAZO

A infância é fase determinante para a construção da personalidade e da visão de mundo. Intervenções educativas nesse período possuem maior potencial de impacto a longo prazo, pois atuam na formação de valores antes da consolidação de comportamentos violentos.

Ensinar desde cedo sobre respeito, empatia, igualdade e autonomia contribui para a prevenção de relações abusivas futuras, tanto na posição de potenciais vítimas quanto de agressores. A educação infantil, portanto, deve ser compreendida como política estratégica no enfrentamento do feminicídio.

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS À IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Apesar da relevância do tema, a implementação de políticas educacionais voltadas à igualdade de gênero enfrenta resistências ideológicas, políticas e culturais. Discursos que distorcem o conteúdo dessas políticas contribuem para a desinformação e para o enfraquecimento das ações preventivas.

Outro desafio significativo é a desigualdade regional no acesso à educação de qualidade, que compromete a efetividade das políticas públicas em determinados contextos sociais.

Superar tais obstáculos exige compromisso estatal, investimento público adequado e diálogo democrático com a sociedade.

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITOS HUMANOS

A promoção da igualdade de gênero no ambiente escolar encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que consagra a dignidade da pessoa humana, a igualdade e a não discriminação como princípios fundamentais. Além disso, o Brasil é signatário de tratados internacionais que impõem o dever de adotar medidas educacionais para combater a violência contra a mulher.

Nesse sentido, a educação para a igualdade de gênero não é uma opção política, mas uma obrigação jurídica e ética do Estado.

DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Apesar de sua relevância, a implementação de políticas educacionais voltadas à igualdade de gênero enfrenta desafios significativos, como resistências ideológicas, ausência de investimentos públicos adequados e falta de capacitação dos profissionais da educação.

Superar tais obstáculos exige compromisso estatal, planejamento de longo prazo e diálogo social, reconhecendo que a educação é elemento central para a construção de uma sociedade mais justa, segura e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados estatísticos recentes evidenciam que o feminicídio permanece como grave problema social no Brasil, levando-se em conta que tipificação coercitiva não vem surtindo efeito. O enfrentamento eficaz dessa realidade exige a urgência de ações preventivas estruturais, sendo a educação uma das principais ferramentas para a transformação cultural necessária.

A criação e o fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas às crianças no ambiente escolar mostram-se indispensáveis para a promoção da igualdade de gênero, do respeito às mulheres e da prevenção da violência. Investir em educação é investir na ruptura de ciclos históricos de desigualdade e na construção de uma sociedade comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025*. Brasília, 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência contra a mulher no Brasil*. São Paulo, 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio, e inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2015, p. 1, col. 2.

BRASIL. Lei nº 14.994, de 9 de outubro de 2024. Altera o Código Penal e outras normas para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar penas e estabelecer medidas destinadas a prevenir e coibir violência contra a mulher. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 out. 2024, p. 2, col. 2.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dispõe sobre os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006, p. 1, col. 1.

BRASIL. Decreto nº 10.906, de 20 de dezembro de 2021. Institui o Plano Nacional de Enfrentamento ao Feminicídio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 2021, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 11.640, de 16 de agosto de 2023. Institui o Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 ago. 2023, p. 6.

BRASIL. Ministério das Mulheres. Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios: plano de ação com 73 medidas (notícia institucional). Brasília, DF, 2024. Disponível em: (link no gov.br). Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério das Mulheres. *Plano de Ação do Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios* (documento em PDF). Brasília, DF, 2024. Disponível em: (PDF no gov.br). Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.714, de 13 de agosto de 2003. Autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 ago. 2003, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.393, de 15 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2010, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 11.431, de 8 de março de 2023. Institui o Programa Mulher Viver sem Violência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023, p. 5.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PEDAGOGICAL PRACTICES FOR MEANINGFUL LEARNING OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JAQUELINE DE OLIVEIRA PEIXOTO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (**2006**); Graduação em Letras Libras pelo Centro Universitário Cidade Verde **(2025)** Especialista em Neurociência aplicada a Educação pela FMU (**2023**); Professora de Ensino Fundamental I na EPG Walter Efigênio, Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

Neste artigo, vamos discutir a importância do ensino de Libras para a inclusão, para o desenvolvimento do olhar para a diversidade, através de uma aprendizagem significativa que faça sentido às crianças pequenas. Desde cedo, as crianças pequenas são inseridas na escola e despertas para a consciência do outro através das relações. A introdução ao ensino da Libras é mais uma proposta dentro de um dos direitos de aprendizagem: conviver, proposto pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Este deve ser desenvolvido, com todos os recursos da ludicidade que as crianças da educação infantil expressam: jogos, brincadeiras, recursos audiovisuais, estações de aprendizagem e contextos, ou seja, propostas significativas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article discusses the importance of teaching Libras (Brazilian Sign Language) for inclusion and for developing an awareness of diversity through meaningful learning that resonates with young children. From an early age, young children are introduced to school and awakened to an awareness of others

through relationships. Introducing Libras is another proposal within one of the learning rights: coexistence, as proposed by the BNCC – National Common Curricular Base. This should be developed using all the playful resources that children in early childhood education express: games, play, audiovisual resources, learning stations and contexts – in other words, meaningful proposals.

Keywords: Pedagogical Practice; Meaningful Learning; Early Childhood Education; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Como educadores, podemos desenvolver uma prática pedagógica significativa para as crianças pequenas, da educação infantil, que envolvam essa linguagem da Libras? E mais, como desenvolver esse conhecimento dos signos e da linguagem gesto visual da Libras, de forma significativa, que faça sentido para elas dentro do seu próprio contexto de aprendizagem, trazendo ao seu universo, uma outra forma de comunicação que contribui, não somente com a cultura surda, mas com a sociedade em geral, estimulando as crianças à interação, ao conviver, e à inclusão. Estes temas serão transcorridos adiante, de forma que possamos compreender um pouco a importancia da linguagem e como ela se estabelece, olhar a aprendizagem significativa como direito, conhecer como se dá a forma de aprender das crianças pequenas, além de estudarmos sobre práticas pedagógicas possíveis em suas diversidades e culturas de aprender. Este artigo, não tem a pretensão de trazer práticas que façam com as que as crianças ouvintes saiam conhecendo tudo da Linguagem de Sinais, mas almeja que possa trazer aos seus leitores, repertório de práticas significativas, que o auxiliem dentro da sua metodologia, e que propiciem à crianças ouvintes a inserção da cultura surda, como proposta de convivencia. E à cultura surda, que seja uma contribuição ao acesso da Libras para as crianças desde a primeira infância, estimulando a inclusão, comunicação e interação com a pessoa surda.

CONTEXTUALIZANDO

Iniciamos com a citação de Vygotsky (1995, p.113):

> Com base na abordagem histórico-cultural, o homem nasce um ser social e se desenvolve a partir da relação com os outros. É por meio das relações interpessoais que ele tem a possibilidade de se apropriar do padrão da cultura em que vive e de se singularizar enquanto indivíduo.

Entendemos que a aquisição da língua acontecerá pelas interações, no contato com os membros mais experientes da cultura que esse sujeito vive. A maioria das línguas se materializa na modalidade oral-auditiva, ou seja, língua ouvida e falada. Porém, para grupos sociais que apresentam déficit no aparelho auditivo, a aquisição de uma língua precisa passar necessariamente por outros canais não auditivos.

Para essas pessoas, a língua de sinais, materializada na modalidade gesto-visual, é a única língua possível de ser adquirida.

No Brasil, a Libras foi aceita legalmente como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas a partir da Lei n.10.436, de 24 de Abril de 2002.

> Para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da língua de sinais. Será então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim constituir-se sujeito da linguagem. (Lodi;Luciano, 2009,p.34)

A escola tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem em todas as crianças, e representa também um lugar privilegiado de interação. Pensando nisso, na caracterização das crianças pequenas, e de acordo com a tese de Vygostsky (1984), que traz a importância do brincar para o desenvolvimento humano, chamando também de atividade mais significativa da infância, compreendemos que, brincar faz a transição entre o pensamento simbólico e o concreto, que conecta as vivências infantis à realidade, proporcionando momentos significativos de aprendizagem e de interação.

Para tanto, vamos discorrer sobre como se dá uma aprendizagem nomeada significativa para as crianças dessa faixa etária, assim como, depois dessa análise primária, descrever algumas práticas pedagógicas que envolvem esses elementos para uma aprendizagem significativa e inclusiva, e que podem ser aplicadas em sala de aula com o uso da Libras.

EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO DIREITO

Entende-se que uma aprendizagem significativa, segundo a própria Base Nacional Curricular é um processo de ensino e aprendizagem que vai além da memorização de informações. Nela, a criança relaciona os novos conhecimentos com os que já possui, atribuindo significados e construindo um entendimento mais profundo. Uma pesquisa no blog da Khan Academy, uma das plataformas que busca trazer conteúdo de qualidade com acesso gratuito para todos os países, nos mostra que as principais características da aprendizagem significativa são: conexão com o conhecimento prévio, relevância pessoal, construção ativa do conhecimento, relacionamento com conceitos já conhecidos, aplicação prática do conhecimento no dia a dia e reflexão e pensamento crítico.

A partir dos eixos estruturantes da educação infantil que são, as interações e as brincadeiras, temos como um dos seis direitos de aprendizagem o conviver, direito estudado neste artigo, além de conhecer-se, brincar, participar, explorar e expressar. Cada direito de aprendizagem está contido dentro de um campo de experiência que possui objetivos de aprendizagem organizados em faixas etárias. Considerada um avanço importante no processo histórico da integração da educação infantil ao conjunto da educação básica, a BNCC aponta um panorama para que os profissionais que atuam nas escolas de educação infantil – principalmente para aqueles que estão amarrados em fórmulas, receitas e lista de

atividades a serem realizadas no cotidiano das instituições educativas – tenham em mãos um documento que aponta o que as crianças precisam aprender nesta fase notável do desenvolvimento humano. E a partir disto, se engajarem num novo fazer pedagógico que compreende a aprendizagem e o desenvolvimento em todos os seus aspectos, que são indissociáveis e complementares (físico ou psicomotor, social, afetivo, cognitivo e de comunicação), garantindo assim igualdade e equidade no processo de aprendizagem das crianças.

De acordo com Claudia Chebabi, gerente do departamento de Educação da Fundação FEAC, organização que propõe uma sociedade mais justa, sustentável com igualdade de oportunidades, citação encontrada no artigo da Fundação, escrita por Ingrid Vogl (2017, p.1):

> [...] O grande diferencial na educação infantil para as outras fases da educação básica é a necessidade das crianças experimentarem e vivenciarem práticas pedagógicas lúdicas e que ocorram por meio do brincar. Daí a importância de serem a peça central da aprendizagem, de terem um papel ativo, que são assegurados na BNCC nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa intencionalidade, traz para o educador a responsabilidade de que no seu planejamento, seja articulado os direitos e objetivos de aprendizagem e considerem as formas pelas quais crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural. Além de, também associar as exigências fundamentais da vida contemporânea com a inserção da educação infantil no sistema educacional. Assim, o professor tem um grande desafio no sentido de desenvolver atividades e vivências para se chegar aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na Base. Tudo isso tendo a criança como ator principal.

> “Penso que a compreensão do significado dos campos de experiências seja também essencial, para que não haja uma deformação na interpretação dos objetivos de aprendizagem nos cinco campos de experiências. Os campos de experiências consideram que o processo educativo tenha a criança em sua centralidade. Para isso, é imprescindível compreender que, para a criança, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. É uma proposta de educação que valoriza a organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem por meio de diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança”, analisou a especialista Claudia Chebabi.

A partir dessas reflexões, é imprescindível que, enquanto educadores, busquemos aprender a aplicar em nossa prática os preceitos da aprendizagem significativa, tendo sempre como referencial a criança como centro, um olhar atento sobre crianças e sua relação com os objetivos de aprendizagem através de registros e avaliação, aprender sempre, e refletir sobre a própria prática, para então, alcançar uma prática real e proximal como nos ensina Vygotsky.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM O USO DA LIBRAS

Como já dito anteriormente, as práticas sugeridas serão em uma perspectiva do brincar e do contexto da faixa etária das crianças. Cada profissional, deve adaptar à aprendizagem que as crianças estão inseridas e estudando.

Vamos iniciar com as histórias, dentro do acervo escolhido de leituras para o ano, é importante que sejam preparados títulos que têm a possibilidade de libras como descrição. As crianças ao terem contato com essa forma de comunicação podem levantar perguntas a respeito, e uma conversa ou ponto de partida para a exploração do tema pode ser iniciado. Hoje, temos uma infinidade de histórias, contos e lendas sinalizadas disponíveis em streamings como o Youtube que podem ser usadas. Nas músicas, não é diferente, procurar inserir nas rodas de conversa, músicas e parlendas, ensinando às crianças sinais de animais, frutas, objetos e categorias, aproveitando as brincadeiras cantadas e apontando para as crianças a diversidade inclusa na música através dos sinais. É interessante, depois que as crianças tenham parlendas ou músicas memorizadas, trazer na versão sinalizada para que elas aprendam outra forma de cantar através das mãos.

Jogos teatrais estimulam as crianças a expressarem-se através de expressões faciais e corporais, incentivando-os a desenvolverem sua imaginação e comunicação através do corpo, trazendo a possibilidade, das crianças sentirem-se capazes de comunicar-se além das palavras. No livro, Jogos teatrais de Viola Spolin, há uma infinidade de sugestões, uma delas é que uma criança seja colocada ao centro e demonstre uma emoção. Outra criança, irá iniciar uma cena com ela auxiliando a criança inicial a reverter a sua emoção naquela que lhe é oposta. Exemplo: criança faz expressão de triste, outra criança irá lhe ajudar a ter alegria. Outras proposições como essa podem ser inseridas e alguns sinais inseridos no processo de expressão teatral.

Trabalhar com fotografia, também auxilia as crianças a treinarem a percepção das coisas ao seu redor, desde movimento, ação, textura, cores e padrões. Treinar essa visão imagética é muito importante para a comunicação entre ouvintes e surdos, levar as crianças a perceber o movimento das folhas ao cair da árvore, a ação do vento em relação a objetos, pessoas sorrindo e expressando-se, enfim, permitir que as crianças registrem esses momentos e reproduzam oralmente suas percepções sobre o mundo escolar, ou sobre o caminho da sua casa até a escola por exemplo, o vídeo “Caminhando com Tim Tim” pode ser um disparador para essa vertente de proposta, quais são as coisas interessantes que se vê, e trazer para a cena teatral ou musical, proposições que estimulam e instigam as próprias crianças a realizarem seus registros.

Brincadeiras como “Ana bonita é” (totalmente sinalizada e aumentando a velocidade da frase), telefone sem fio usando um sinal de libras, em grupos, escolher uma carta com um sinal ou configuração de mão (caso as crianças já estejam bem adaptadas com determinados sinais), e quem do grupo souber a palavra ou a que palavra representa aquele sinal e/ou configuração vence. Em geral, as brincadeiras que as crianças realizam podem ser adaptadas com a inserção de uma expressão facial, configuração de mão ou sinal.

Podemos usar a literatura surda como estudo de gênero e apreciação pelas crianças, a “poesia surda para sempre” depois de assistida, é bem interessante para perguntar para as crianças quais sinais

entenderam, o que sentiram, o que acreditam que o poeta esteja expressando, apresentar vídeos do slam do corpo e a poesia de Carlos Drummond de Andrade “Liberdade” também são significativas neste propósito.

Propostas que envolvam o cinema, a tradução de personagens, aproveitar o contexto de desenhos ou animações que esteja em alta para as crianças, escolher cenas para contracenar, narrar, dublar, usar a linguagem de sinais, apenas imagens ou apenas as expressões faciais/corporais, são ações para desenvolver a textualidade, a imagética e visualidade.

Propostas de sensibilização são necessárias, como lembrar de datas comemorativas importantes para a cultura surda, trazer dinâmicas que coloquem as crianças em situações reais em que as crianças surdas vivem todos os dias, fazer levantamento de hipóteses sobre possíveis soluções, criação de invenções e protótipos e com isso, usar o grafismo, a robótica, material não estruturado, sugerindo soluções que podem facilitar o cotidiano da comunidade surda, criação de contextos em que as crianças usem os sentidos, pesquisas com a comunidade, observar os locais comerciais e seus espaços perceber a comunicação que existe neles, visitar a espaços que promovem a cultura surda, fazer entrevistas, enfim, essas são ações possíveis dentro da educação infantil e que trazem grande significado à todas as crianças, dando sentido ao direito de aprendizagem conviver. É importante registrar que essas são proposições artísticas que promovem a interdisciplinaridade dentro das suas vertentes, em cada proposta citada, existe comunicação da linguagem matemática, da literatura, do espaço geográfico, da história dos sujeitos e da capacidade investigativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que há diversas possibilidades de inserirmos a linguagem de sinais dentro de um contexto de educação infantil, em que o direito de aprendizagem de conviver possa ser explorado pelas crianças, pela didática dos professores através de um planejamento que reflita esta intencionalidade, para que então se reflita em uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Vimos como devemos nos empenhar, estudar, para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa às crianças pequenas, que seja interdisciplinar, que tenha a criança como foco principal, que promova experiencias, que faça sentido, e que tenha o brincar como base nas escolhas das propostas. As propostas artísticas foram escolhidas como balizadoras de todas as sugestões de práticas, justamente por terem em sua essência a expressão corporal, que envolve brincadeira, criatividade, a autonomia, a liberdade de expressão e o compartilhamento. Sabemos que a escola é esse lugar que promove as trocas entre os indivíduos, que manifesta a comunicação e expressa a cultura predominante, assim como repertoria e traz aos alunos o reconhecimento de si e de outras linguagens e culturas, ou seja, o reconhecimento do outro como sujeito, como parte da mesma comunidade.

Passemos a colocar em prática aquilo que estudamos para que tenhamos o direito das crianças garantido, convivendo, respeitando, identificando-se, e incentivando desde a primeira infância o reconhecimento da cultura surda através de práticas planejadas para e pela inclusão.

REFERÊNCIAS

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)

ROA, Maria Cristina Iglesias. **Ensino de Libras a crianças ouvintes como segunda língua e fator possível de inclusão social** – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez sobre ensinar e aprender libras** – São Paulo: Parabola Editorial, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org). **Libras aspectos fundamentais** – Curitiba: InterSaberes, 2009.

Khan Academy, 2023. Aprendizagem significativa: o que é qual a sua importância. Acesso 29 set. 2023. Disponível em: https://blog.khanacademy.org/pt-br/aprendizagemsignificativa/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20aprendizagem%20significativa?,Reflex%C3%A3o%20e%20pensamento%20cr%C3%ADtico. Acesso 24 out. 2026.

VOGHL, Ingrid. BNCC caminha para garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infancia. Disponível em: https://feac.org.br/bncc-direitos-aprendizagem-primeira-infancia/. Acesso 02 nov. 2024

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITIVO (TOD): CAMINHOS PARA A QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



PEDAGOGICAL STRATEGIES AND OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER (ODD): PATHWAYS TO QUALITY TEACHING AND LEARNING IN INCLUSIVE EDUCATION

JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA
Licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Luis Washington Vita

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios impostos pelo Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) no ambiente escolar, com foco nas estratégias pedagógicas que promovem a qualidade do ensino e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O TOD caracteriza-se por padrões de desobediência, hostilidade e desafio a figuras de autoridade, o que frequentemente resulta em exclusão ou estigmatização do aluno. Por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada em literatura científica e materiais de apoio, este estudo discute a importância da formação docente, do manejo lúdico e da parceria entre escola e família. Conclui-se que a adaptação curricular e a compreensão das bases neurobiológicas do transtorno são fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: TOD; Inclusão Escolar; Estratégias Pedagógicas; Ensino-Aprendizagem; Manejo de Comportamento.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges posed by Oppositional Defiant Disorder (ODD) in the school environment, focusing on pedagogical strategies that promote the quality of teaching and the effectiveness of the teaching-learning process. ODD is characterized by patterns of disobedience, hostility, and defiance towards authority figures, which often results in the exclusion or stigmatization of the student. Through a literature review based on scientific literature and supporting materials, this study discusses the importance of teacher training, play-based learning, and the partnership between school and family. It concludes that curricular adaptation and an understanding of the neurobiological bases of the disorder are fundamental for a truly inclusive and quality education.

Keywords: ODD; School Inclusion; Pedagogical Strategies; Teaching-Learning; Behavior Management.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo é marcado por uma transição paradigmática que exige que a escola se configure como um espaço radicalmente democrático e inclusivo. Este imperativo ético e legal, fundamentado na Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), impõe às instituições a responsabilidade de acolher a diversidade funcional, neurobiológica e comportamental de seus alunos, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito escolar. Entre os quadros clínicos e comportamentais que mais desafiam a gestão de sala de aula e colocam à prova a eficácia pedagógica, destaca-se o Transtorno Desafiador Opositivo (TOD).

Este transtorno, caracterizado por um padrão persistente de humor colérico, comportamento desafiador e índole vingativa, não apenas compromete o desenvolvimento socioemocional e a construção da identidade do estudante, mas também impõe barreiras significativas ao processo de ensino-aprendizagem. O TOD, quando não mediado adequadamente, atua como um fator de desestabilização do clima escolar, gerando um ciclo de desgaste que afeta o rendimento acadêmico global e a saúde mental de todo o ecossistema educativo, incluindo professores e pares.

O objetivo central deste artigo é discutir o TOD sob uma perspectiva estritamente pedagógica e interacionista, afastando-se deliberadamente do olhar meramente clínico ou patologizante para focar na qualidade da educação e na subjetividade do educando. Busca-se investigar como o professor, enquanto mediador estratégico do conhecimento e gestor das relações interpessoais, pode utilizar intervenções específicas e metodologias diferenciadas para mitigar os comportamentos disruptivos e, simultaneamente, potencializar as competências cognitivas e talentos do aluno.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade premente de munir os educadores com ferramentas teóricas e práticas que transcendam o modelo punitivo-excludente. A inclusão real do aluno com TOD exige uma "reengenharia" das práticas de sala de aula, substituindo o confronto direto por estratégias de reforço positivo e previsibilidade. Assim, este trabalho preza por uma inclusão que não

se limite à integração física, mas que busque o sucesso acadêmico e o florescimento humano, reconhecendo o estudante para além de seu transtorno.

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITIVO (TOD): ETIOLOGIA E MANIFESTAÇÕES

O Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) é classificado nos manuais diagnósticos de referência mundial, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID-11, dentro do espectro dos transtornos de conduta e comportamento disruptivo. É imperativo diferenciar o TOD de uma "rebeldia passageira" ou da crise de oposição típica da adolescência. Enquanto a rebeldia normativa é uma fase de busca por autonomia, o TOD manifesta-se por um padrão persistente, crônico e desadaptativo de humor colérico, comportamento desafiador e, em casos mais severos, uma índole vingativa que compromete a funcionalidade do indivíduo em múltiplos contextos.

De acordo com os materiais de apoio e a literatura neuropsiquiátrica, os sinais mais frequentes incluem a perda fácil do controle emocional (baixa tolerância à frustração), discussões excessivas com figuras de autoridade, recusa ativa e sistemática em cumprir regras e a tendência a aborrecer os outros deliberadamente para obter controle ou atenção.

Não se trata de uma escolha deliberada do aluno em "ser mau", mas de uma **disfunção na regulação do afeto**. O aluno com TOD possui um sistema de alerta hiper-reativo; ele interpreta solicitações neutras do professor como ameaças à sua integridade ou autonomia, reagindo com uma agressividade defensiva. Esta percepção distorcida da realidade social é o que torna o manejo em sala de aula tão complexo e desgastante para o corpo docente.

É fundamental que o diagnóstico seja realizado por uma equipe multidisciplinar — envolvendo psicólogos, neuropediatras e psicopedagogos —, uma vez que o TOD raramente aparece de forma isolada. O transtorno apresenta uma altíssima taxa de comorbidade (cerca de 40% a 60% dos casos) com o **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**.

Esta intersecção diagnóstica intensifica drasticamente a impulsividade, a desatenção e a dificuldade de concentração em sala de aula. Quando o TDAH e o TOD coexistem, o aluno enfrenta um "duplo bloqueio": a dificuldade neurológica de manter o foco (TDAH) e a resistência emocional em aceitar a tarefa proposta (TOD). Sem um diagnóstico preciso que identifique estas camadas, a escola corre o risco de punir o sintoma biológico como se fosse um desvio de caráter, agravando o quadro de exclusão e o sofrimento psíquico do estudante.

FATORES DETERMINANTES: A COMPLEXA TEIA ENTRE BIOLOGIA, NEUROPSICOLOGIA E AMBIENTE

A gênese do Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) não pode ser atribuída a uma causa única, sendo compreendida pela ciência contemporânea como um fenômeno **multifatorial e biopsicossocial**. Esta perspectiva entende que o transtorno emerge da interação dinâmica entre vulnerabilidades neurobiológicas intrínsecas e variáveis ambientais extrínsecas, que podem atuar como fatores de risco ou de proteção.

No cerne dos aspectos neurobiológicos, destacam-se disfunções estruturais e funcionais no **córtex pré-frontal**, área cerebral responsável pelas chamadas funções executivas, que incluem o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. No aluno com TOD, há uma falha no "freio inibitório", o que dificulta a regulação emocional diante de estímulos percebidos como adversos.

Além disso, a regulação de neurotransmissores como a **serotonina** (associada ao humor e bem-estar) e a **dopamina** (ligada ao sistema de recompensa e motivação) apresenta-se desequilibrada. Esta desregulação neuroquímica faz com que o estudante tenha uma sensibilidade menor a punições e uma necessidade maior de gratificação imediata. Em termos pedagógicos, isso significa que o modelo tradicional de "castigo" é biologicamente ineficaz para esses alunos, pois o cérebro deles não processa a sanção da mesma forma que um cérebro neurotípico.

Os fatores biológicos combinam-se e são moldados por variáveis ambientais, especialmente as dinâmicas familiares. Estilos parentais inconsistentes — que oscilam entre a permissividade extrema e o autoritarismo rígido — são preditores significativos para o agravamento do TOD. Quando não há previsibilidade nas regras domésticas, a criança desenvolve a oposição como uma ferramenta de controle sobre um ambiente que percebe como caótico.

A negligência ou a exposição precoce à violência também comprometem a formação de um **apego seguro**. Sem uma base afetiva sólida, o indivíduo desenvolve uma visão de mundo hostil, projetando essa desconfiança nas figuras de autoridade externas, como os professores.

No contexto escolar, o ambiente atua como um potente modulador dos sintomas. Um sistema pedagógico excessivamente rígido, focado na padronização e no punitivismo, frequentemente atua como um **gatilho** para a exacerbação dos comportamentos disruptivos. O aluno com TOD interpreta a imposição vertical de autoridade como um ataque direto, respondendo com a escalada da oposição para preservar sua integridade psíquica.

Por outro lado, quando a escola se propõe a ser um ambiente acolhedor, previsível e mediador, ela exerce um papel de **neuro-regulação externa**. Ao utilizar estratégias de comunicação assertiva e reforço positivo, o ambiente escolar pode ajudar a "reeducar" os circuitos emocionais do aluno, promovendo a plasticidade cerebral e permitindo que o estudante desenvolva novas formas, menos reativas, de interagir com o social. Portanto, a escola deixa de ser apenas o local do ensino formal para se tornar um espaço essencial de intervenção terapêutica e pedagógica.

O TOD NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A presença de um aluno com Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) em sala de aula constitui um dos maiores desafios da educação inclusiva contemporânea. Frequentemente, o comportamento disruptivo é lido pelo docente — e pela comunidade escolar — através de lentes puramente morais, sendo rotulado como "falta de limites", "má educação" ou "desvio de caráter". No entanto, a perspectiva pedagógica inclusiva e neurocientífica exige uma mudança de paradigma: entender que o comportamento opositor não é um fim em si mesmo, mas uma forma de comunicação de uma **disfunção regulatória profunda**.

O aluno com TOD não possui as ferramentas neuropsicológicas para gerir a frustração ou a autoridade de forma convencional. Portanto, o que parece ser uma afronta direta ao professor é, muitas vezes, uma resposta de sobrevivência psíquica de um sistema nervoso que percebe a imposição de regras como uma ameaça à sua integridade. Esta compreensão é vital para que a escola saia do modelo de "punição do sintoma" e entre no modelo de "suporte à funcionalidade".

A aprendizagem significativa, como bem postularam Wallon e Vygotsky, ocorre de forma plena apenas quando há a mediação de um vínculo afetivo estável. O aluno com TOD, por sua natureza estruturalmente opositora, tende a sabotar e romper o vínculo com o professor ao desafiar sistematicamente a sua autoridade. Este fenómeno cria o que a psicologia escolar denomina de **"ciclo de coerção"**: o professor, sentindo-se desautorizado e impotente, endurece as regras; o aluno, sentindo-se perseguido e incompreendido, escala a oposição.

Este ciclo gera um estado de estresse crônico que provoca um "sequestro cognitivo". Quando a amígdala cerebral está hiperativada pela percepção de conflito, o córtex pré-frontal — responsável pelo processamento de conteúdos acadêmicos complexos — torna-se inacessível. O resultado é um bloqueio severo na recepção dos conteúdos: o aluno não aprende porque o seu cérebro está ocupado demais em "lutar ou fugir" do ambiente pedagógico que ele percebe como hostil.

A agressividade reativa e a dificuldade patológica em aceitar frustrações ou perdas prejudicam severamente a interação com os pares. No contexto da sala de aula, o aluno com TOD frequentemente torna-se o elemento de discórdia em dinâmicas coletivas. Trabalhos em grupo, que deveriam ser espaços de colaboração, tornam-se autênticos campos de conflito, onde a rigidez do aluno impede a negociação de ideias.

Este isolamento social não é apenas uma questão de "solidão", mas um grave prejuízo pedagógico. Ao ser excluído (ou autoexcluir-se) das trocas sociais, o aluno é privado das mediações essenciais para a construção do conhecimento, conforme preconiza a **teoria socioconstrutivista de Vygotsky**. A aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal através da troca com o outro; sem o "outro" devido ao conflito, a evolução cognitiva do aluno com TOD fica estagnada, gerando um hiato de aprendizagem que se aprofunda ao longo dos anos escolares.

A repetição constante de conflitos e expulsões de sala de aula consolida no aluno uma identidade de "fracasso" e "vilão". Este fenómeno é agravado pelo **Efeito Pigmalião**, onde as expectativas negativas do professor e dos colegas acabam por moldar o comportamento do aluno. Se todos esperam que ele interrompa a aula, ele cumprirá esse papel para manter a única forma de atenção

que consegue obter. Romper este ciclo exige que a escola ressignifique o papel do aluno, procurando "ilhas de competência" onde ele possa brilhar e reconstruir a sua autoestima através do sucesso acadêmico mediado pelo afeto.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÕES E MANEJOS

Para elevar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem no contexto do Transtorno Desafiador Opositivo, é imperativo que a escola transcenda o modelo de disciplina reativa e adote uma postura proativa, adaptativa e cientificamente fundamentada. A intervenção pedagógica não deve focar apenas na contenção do comportamento disruptivo, mas na construção de um ambiente que favoreça a autorregulação do estudante. Abaixo, detalham-se estratégias essenciais fundamentadas na literatura especializada e na prática da educação inclusiva:

O lúdico é frequentemente subestimado no Ensino Fundamental II e Médio, sendo erroneamente restrito à educação infantil. Contudo, para o aluno com TOD, a ludicidade e as metodologias ativas são ferramentas de engajamento vitais. Atividades que envolvem a gamificação, o uso de tecnologias (tablets, softwares educativos e ambientes virtuais de aprendizagem) e métodos como a **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)** e a **Sala de Aula Invertida** reduzem drasticamente a resistência inicial à tarefa.

O jogo oferece um "espaço seguro" onde o desafio é percebido como um estímulo intelectual e não como uma imposição de autoridade. No jogo, o aluno submete-se às regras de forma voluntária para atingir um objetivo, o que exercita indiretamente a tolerância à frustração. Quando bem mediado, o desafio inerente ao lúdico pode ser canalizado para o cumprimento de metas pedagógicas complexas, transformando a energia opositora em persistência cognitiva.

A desorganização ambiental, tanto física quanto rotineira, atua como um potente gatilho para crises de oposição, pois gera ansiedade e sensação de perda de controle. A implementação de **cronogramas visuais** e a definição clara — e, sempre que possível, negociada — das regras de convivência ajudam o aluno a situar-se temporal e socialmente. A previsibilidade reduz o estado de alerta do sistema nervoso, permitindo que o estudante foque seus recursos no aprendizado.

Além disso, é necessário inverter a lógica punitiva. Enquanto o sistema tradicional foca na sanção do erro, a pedagogia do afeto aplicada ao TOD prioriza o **Reforço Positivo**. Elogiar o acerto, validar o esforço e oferecer recompensas simbólicas por comportamentos adequados (Economia de Fichas) estimula o sistema de recompensa dopaminérgico do cérebro, incentivando a repetição da conduta desejada e fortalecendo a autoestima do aluno, que geralmente está habituado apenas ao estigma e à crítica.

A forma como o professor se comunica é o divisor de águas entre a escalada da crise ou a resolução do conflito. O educador deve evitar rigorosamente o confronto direto em público, que expõe o aluno e ativa o seu modo de defesa vingativa. Instruções devem ser dadas de forma calma, direta, com tom de voz neutro e, preferencialmente, em nível individual.

A substituição de interrogações acusatórias como "por que você fez isso?" — que convidam à argumentação opositiva e à mentira defensiva — por comandos assertivos de ação, como "espero que você abra o livro na página X agora", reduz o espaço para o embate. Esta técnica de **Comunicação Não-Violenta (CNV)** e assertividade protege a autoridade docente sem ferir a integridade do aluno, preservando o vínculo pedagógico e mantendo o foco na atividade de ensino.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A REDE DE APOIO: PILARES DA SUSTENTABILIDADE INCLUSIVA

A qualidade do ensino para alunos diagnosticados com Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) não é um resultado espontâneo, mas depende diretamente da preparação técnica, ética e emocional do corpo docente. O professor, muitas vezes exposto ao esgotamento pela natureza disruptiva do transtorno, necessita de uma formação continuada que transcenda o campo pedagógico tradicional, incorporando noções sólidas de **neuropsicologia da educação** e **gestão estratégica de conflitos**. Sem este suporte, a prática docente tende a retroceder para modelos punitivos que apenas agravam o quadro clínico do estudante.

Como apontado exaustivamente por Pletsch (2009), persiste no Brasil uma lacuna abismal entre a avançada legislação inclusiva — como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — e a realidade material das escolas. A inclusão real não se limita à garantia da presença física do aluno na sala de aula regular (integração); ela exige a garantia de **acesso efetivo ao currículo** e à vida social da escola.

Isso implica a implementação de **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte** e o desenho de um **Plano de Ensino Individualizado (PEI)**. Para o aluno com TOD, essas adaptações podem incluir a fragmentação de tarefas extensas em etapas menores e sucessivas. Esta estratégia é neuropsicologicamente fundamentada: ao reduzir a sobrecarga cognitiva e a fadiga, diminui-se a probabilidade de "explosões" comportamentais, permitindo que o aluno experimente sucessos parciais que reforçam sua motivação intrínseca e sua persistência na tarefa.

Nenhuma estratégia pedagógica, por mais sofisticada que seja, será plenamente eficaz se atuar de forma isolada. A eficácia no manejo do TOD depende de uma tríade colaborativa indissociável: família, escola e profissionais da saúde. O suporte de psicólogos, neuropediatras e psicopedagogos é vital para fundamentar tecnicamente o plano de intervenção, oferecendo à escola o suporte necessário para compreender os limites biológicos do educando.

Nesta rede de apoio, a relação com o núcleo familiar assume papel protagonista. A escola deve buscar um **diálogo não acusatório** com os pais ou responsáveis, afastando-se da postura comum de "convocar a família apenas para reclamar". O objetivo deve ser o compartilhamento de estratégias de sucesso e a busca por uma coerência transcontextual entre os limites estabelecidos em casa e no

colégio. Quando o aluno percebe que os adultos em seu entorno falam a "mesma língua" e utilizam os mesmos critérios de reforço positivo e consequências, a sua necessidade de testar a autoridade tende a diminuir, pois o ambiente torna-se previsível e psicologicamente seguro.

Para além da atuação individual do professor, a gestão escolar deve atuar como suporte emocional e institucional. O TOD exige o que chamamos de **"Rodízio de Mediação"** ou suporte entre pares, evitando que um único docente sofra todo o impacto do comportamento disruptivo. A robustez da escola inclusiva manifesta-se na sua capacidade de não desistir do aluno, entendendo que a inclusão é um processo de **aprendizado institucional**. Ao investir na rede de apoio e na formação, a escola não apenas atende a um dever legal, mas exerce sua função social de transformar trajetórias de exclusão em caminhos de desenvolvimento pleno e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que o Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) não deve, sob hipótese alguma, ser interpretado como um veredito de fracasso escolar ou um destino de marginalização acadêmica. Embora os desafios de convivência sejam reais, intensos e, por vezes, desgastantes para o ecossistema escolar, a transição de um modelo punitivo para uma abordagem pedagógica humanizada e tecnicamente fundamentada é capaz de transformar radicalmente a trajetória biopsicossocial do aluno.

A qualidade da educação inclusiva manifesta-se, primordialmente, na capacidade do sistema de ensino em ajustar suas lentes e romper com o estigma. É preciso enxergar o potencial intelectual, a criatividade e a necessidade de pertencimento que muitas vezes se escondem sob a armadura do comportamento disruptivo. Como discutido, o TOD não é uma escolha moral do estudante, mas uma disfunção regulatória que exige do Estado e da escola o cumprimento do **mandamento constitucional de adaptação razoável**.

Conclui-se que, ao priorizar o binômio **Vínculo-Previsibilidade**, o educador deixa de ser um agente de repressão para se tornar um mediador de competências. A ludicidade e as metodologias ativas surgem aqui não como recursos recreativos, mas como estratégias neuropsicológicas que reduzem a resistência e promovem a regulação emocional necessária para a vida em sociedade. O aprendizado de conteúdos curriculares torna-se, então, uma consequência natural de um ambiente onde o aluno se sente seguro, validado e desafiado dentro de suas possibilidades.

Finalmente, reafirma-se que a inclusão plena exige um investimento maciço na formação continuada dos docentes e na estruturação de redes de apoio que unam família, escola e saúde. Somente através dessa sinergia será possível garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, um direito subjetivo exercido por todos, sem exceção. Que a escola possa ser o espaço onde a oposição se transforme em proposição, e onde cada aluno, independentemente de sua condição neurobiológica, encontre os meios para conquistar sua autonomia e exercer sua plena cidadania.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, V. L. M. L.; SANTOS, W. D. V. **Transtorno Desafiador de Oposição e suas comorbidades**: um desafio da infância à adolescência. Psicologia.pt, 2017.

ALBUQUERQUE, R. N.; STUMP, G. V. **Transtornos e desvios de conduta**. Revista Síndromes, v. 3, n. 1, 2013.

COSTA, M. F. M. et al. **Como o transtorno opositivo desafiador pode prejudicar as relações sociais e escolares**. Scientia Plena Jovem, v. 5, n. 1, 2017.

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

MONTEIRO, F. M. M.; MELO, L. L. M. **Transtorno opositor desafiador e processo de ensino aprendizagem**: um grande desafio. In: II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem, 2018.

PAULO, M. M.; RONDINA, R. C. **Os principais fatores que contribuem para o aparecimento e evolução do transtorno desafiador opositor (TDO)**. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, n. 14, 2010.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, n. 33, p. 143-156, 2009.



RESGATE DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESCUING PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JOSEFA ELIENE TELES VIDAL
Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Mauá-FAMA (ano de conclusão 2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Paulista de Comunicação (ano de conclusão 2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- no CEU EMEI Roque Spencer Maciel Barros, prof.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância do resgate dos jogos e das brincadeiras no contexto da Educação Infantil, com foco no desenvolvimento integral de crianças de três a cinco anos de idade. Parte-se da compreensão de que a ausência de uma formação adequada por parte de alguns profissionais da educação pode gerar lacunas significativas no processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a construção do sujeito infantil. Os jogos e as brincadeiras configuram-se como práticas fundamentais para a aprendizagem espontânea, favorecendo a resolução de problemas, a interação social, o respeito às regras, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cooperação e do senso crítico. Fundamentado em autores da área da educação, psicologia e sociologia da infância, o estudo evidencia que o lúdico não deve ser dissociado do pedagógico, mas compreendido como um potente mediador do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Conclui-se que a utilização consciente e planejada de jogos e brincadeiras na Educação Infantil contribui significativamente para a formação integral da criança, exigindo do educador uma postura mediadora e sensível às necessidades do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos E Brincadeiras; Ludicidade; Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the relevance of rescuing games and play in the context of Early Childhood Education, focusing on the integral development of children aged three to five years. It starts from the understanding that the lack of adequate training on the part of some education professionals can generate significant gaps in the teaching-learning process, compromising the construction of the child as a subject. Games and play are fundamental practices for spontaneous learning, favoring problem-solving, social interaction, respect for rules, the development of imagination, creativity, cooperation, and critical thinking. Based on authors in the fields of education, psychology, and sociology of childhood, the study shows that play should not be dissociated from pedagogy, but understood as a powerful mediator of the child's cognitive, affective, social, and motor development. It concludes that the conscious and planned use of games and play in Early Childhood Education contributes significantly to the integral formation of the child, requiring the educator to adopt a mediating and sensitive posture to the needs of child development.

Keywords: Early Childhood Education; Games and Play; Playfulness; Pedagogical Strategies.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como etapa fundamental do processo educativo, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras assumem papel central, pois constituem práticas que favorecem a aprendizagem significativa, a socialização, a imaginação e a construção de conhecimentos. Entretanto, observa-se que, em muitas instituições, o lúdico ainda é tratado de forma secundária, dissociado das práticas pedagógicas sistematizadas.

O presente artigo resulta de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos das áreas da Educação, Psicologia e Sociologia da Infância, com o objetivo de analisar a relevância dos jogos e das brincadeiras no contexto da Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças de três a cinco anos de idade. A investigação parte da compreensão de que o brincar, quando planejado e mediado pelo professor, constitui-se como instrumento pedagógico essencial ao desenvolvimento integral da criança.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de problematizar práticas educativas que desconsideram o potencial pedagógico do lúdico, muitas vezes em decorrência da formação insuficiente de profissionais ou da concepção equivocada de que brincar se restringe ao lazer. Tal perspectiva pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem, limitando o desenvolvimento de competências como autonomia, cooperação, criatividade, resolução de problemas e senso crítico.

Diante desse contexto, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira os jogos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil e qual é o papel do professor na mediação dessas práticas?

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como instrumentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral de crianças de três a cinco anos de idade.

Objetivos Específicos

1. Compreender o papel dos jogos e das brincadeiras na constituição histórica, social e cultural da infância;
2. Identificar as contribuições das práticas lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança;
3. Analisar a atuação do professor como mediador das experiências lúdicas no contexto da Educação Infantil;
4. Refletir sobre a necessidade de integrar o lúdico às práticas pedagógicas de forma intencional e sistematizada.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo reside na necessidade de reafirmar o brincar como direito da criança e como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao discutir os jogos e as brincadeiras sob uma perspectiva científica, o artigo contribui para a ampliação de reflexões teóricas e práticas acerca da formação docente e da organização do trabalho pedagógico, favorecendo a construção de propostas educativas que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral do sujeito.

OS JOGOS AO LONGO DA HISTÓRIA E DAS CIVILIZAÇÕES

Desde os tempos mais remotos, o brincar ocupa lugar de destaque na vida das crianças, sendo reconhecido como uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, educativa. Ao longo da história, muitos jogos, brinquedos e brincadeiras foram criados com a intenção de promover diversão aliada à aprendizagem.

As manifestações lúdicas variam conforme a cultura, os costumes e as crenças de cada sociedade, refletindo o modo de vida dos diferentes povos. Conforme aponta Benjamin (1984), para a criança, o jogo representa uma experiência plena, marcada pelo desejo de repetição e pelo prazer da ação lúdica.

As culturas lúdicas são dinâmicas e se transformam conforme os contextos sociais e históricos. Brincadeiras tradicionais, como a amarelinha, por exemplo, apresentam variações em suas regras e formas de execução conforme a região e a cultura em que são praticadas. Da mesma forma, atividades como brincar de boneca, carrinhos confeccionados com materiais recicláveis, cantigas de roda e jogos simbólicos revelam a influência cultural no brincar infantil.

Vygotsky (1998) destaca que, ao brincar, a criança cria um mundo imaginário no qual pode realizar desejos que não são possíveis na realidade, utilizando o brinquedo como mediador entre o real e o imaginário.

A ORIGEM DOS JOGOS NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS CULTURAIS

Diante da impossibilidade de identificar com precisão a autoria de determinadas brincadeiras, o jogo tradicional infantil apresenta características próprias, tais como o anonimato, a tradição, a transmissão oral, a preservação ao longo do tempo, a possibilidade de transformação e a universalidade. Em sociedades cujas culturas são mais antigas e diversificadas, os jogos tendem a assumir um caráter universal, como ocorre, por exemplo, com a amarelinha, praticada na Grécia antiga de maneira semelhante à forma como ainda é vivenciada pelas crianças na contemporaneidade.

Essas brincadeiras foram transmitidas empiricamente de geração em geração, permanecendo presentes na memória coletiva infantil, o que contribui para a perpetuação da cultura da infância e para o desenvolvimento de formas de convivência social. O jogo tradicional infantil caracteriza-se, ainda, pela espontaneidade, permitindo que a criança brinque pelo simples prazer do brincar, vivenciando experiências que favorecem o convívio consigo mesma e com o meio social, além de possibilitar adaptações, ressignificações e a criação de novas formas de brincar.

Para compreender a origem dessas manifestações lúdicas, torna-se necessária a investigação de suas raízes folclóricas, responsáveis por sua constituição histórica e cultural. No contexto brasileiro, estudos indicam que as origens das brincadeiras infantis estão relacionadas à miscigenação entre povos de matrizes africanas, europeias e indígenas.

Nesse sentido, Freyre (1963) destaca que, a partir de 1532, com a organização da sociedade brasileira, os portugueses já possuíam ampla experiência de convivência com os trópicos, adquirida em regiões como a Índia e a África, o que facilitou sua adaptação ao novo território. O autor ainda aponta a miscibilidade dos portugueses como fator determinante para a rápida formação da população mestiça em solo brasileiro (FREYRE, 1963, apud KISCHIMOTO, 1993).

Como resultado desse processo de miscigenação, o folclore brasileiro expandiu-se e adquiriu novos contornos, incorporando elementos diversos, ao mesmo tempo em que preservou aspectos oriundos do folclore português, o qual, segundo estudos, tem suas origens vinculadas às tradições europeias. Algumas brincadeiras introduzidas no Brasil pelos portugueses possuem, inclusive, raízes orientais, como a pipa, inicialmente utilizada por adultos em estratégias militares e atribuída ao general chinês Hau-sin, no século II a.C.

De acordo com D’Allemagne (apud KISCHIMOTO, 1993), o referido general teria utilizado a pipa para calcular a distância entre o campo onde se encontrava e o palácio de Wai-Yang, viabilizando uma estratégia de conquista por meio da construção de um túnel. Em razão da complexidade desse processo histórico e cultural, não é possível determinar com precisão a contribuição específica de brancos, negros e indígenas na constituição dos jogos tradicionais infantis.

O SURGIMENTO DO JARDIM DE INFÂNCIA NO BRASIL

O conceito de jardim de infância passou por significativas transformações ao longo do tempo. Inicialmente, essas instituições assumiam um caráter disciplinador, assemelhando-se a regimes rígidos

de controle infantil. Com o avanço das concepções pedagógicas, especialmente a partir das ideias de Friedrich Fröbel, o jardim de infância passou a valorizar a criança em sua essência.

Fröbel concebeu o *Kindergarten* como um espaço de desenvolvimento natural, no qual a criança pudesse aprender por meio do brincar, em contato com a natureza e com experiências significativas. Conforme destaca Kishimoto (1993), Fröbel foi o responsável pela criação do primeiro jardim de infância, fundamentado na valorização do jogo como elemento central do processo educativo.

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DO BRINCAR

Antigamente a criança não tinha existência social, era considerada miniatura de adulta, ou quase adulta, seu valor era relativo quando era educada em classe alta, e na classe baixa o valor era quando ela podia ser útil ao trabalho.

Com isso, a existência do brincar é muito importante para a socialização e troca entre os brincantes.

No ambiente social a criança percebe inúmeras situações oriundas de relação às pessoas, assim ocorre interferência da criança que poderá resultar em diferentes tipos de interações. A criança se desenvolve de forma íntegra nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, motor, moral e social, fazendo uma interação com o meio físico social, conhecendo o mundo a partir das suas ações sobre ele.

As perspectivas de estudo do jogo infantil são estudadas de um ponto de vista sociológico, através de uma perspectiva das construções lúdicas na infância que envolvem a compreensão dos valores.

Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida da criança, deve-se ensinar o significado de liberdade e democracia, mas pertence a um grupo menos privilegiado da sociedade.

Podemos admitir a possibilidade de uma sociologia do jogo e de tempos livres na infância como área de investigação, procurando verificar como se caracteriza a gestão do tempo e espaço de prática lúdica.

A criança tem a sua cidadania própria que passa por uma necessidade fundamental exigindo um respeito pelo adulto sob pena de comprometer o desenvolvimento futuro da sociedade e da humanidade.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DO JOGO INFANTIL

É através do jogo e pelo jogo que a criança se torna capaz de atribuir significados diferentes aos objetivos desenvolvendo sua capacidade de abstração e começa a agir diferente do que vê mudando sua percepção sobre os referidos objetos.

É importante para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança como um elemento frente as pressões oriundas do meio sociocultural em que vivem. Há uma grande investigação sobre o desenvolvimento infantil nas áreas psicológica e da psicanálise que abordam a relação de criança com brinquedo.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento da criança depende dos processos interpessoais, ou seja, não cabe apenas ao desenvolvimento do indivíduo e sim às suas relações com o grupo.

A criança durante seu processo de desenvolvimento recebe inferências

sobre seu comportamento de diversos lugares, de sua família, da escola, instituição religiosa, enfim, em todos os atos da vida social são estimulados por adultos com o propósito de se desenvolverem.

Mas quando a criança se depara com algo do mundo dos adultos e ela não entende, logo recorre ao seu próprio mundo, o mundo da fantasia, criado com partes daquilo que ela já conhece para novas situações fantasiosas com efeitos reais que a ajudam a compreender o mundo onde ela vive.

> Portanto, Vygotsky (1988) declara a importância das crianças se comunicarem através da brincadeira, também considerou a importância do professor mediador, com apresentação de novas brincadeiras e de instrumentos para enriquecer a cultura e seu contexto social. (VYGOTSKY, apud KISCHIMOTO, 2001, p.40).

Segundo Kishimoto (2001) quando observamos uma criança brincar de faz de conta, ela ingressa em um mundo imaginativo, onde recebe nomes como jogo de papéis ou sócio dramático, independente da nomenclatura definida estes jogos desenvolvem a afetividade o cognitivo e o social da criança, portanto no ingressar no mundo lúdico espontaneamente a criança aprende através do simbolismo papéis como de mãe, avó, titia, professora, irmã, médica, e os meninos pai, irmão, policial, índio, ladrão, etc.; este momento é único para ela, pois a cada momento ela representará algo da sua experiência vivida no cotidiano, nada é igual ao anterior, ao terminar a brincadeira ela volta ao mundo real para observar e após brincar.

O FAZ-DE-CONTA: ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA

O faz-de-conta constitui uma das formas mais significativas de expressão infantil. Conforme Freud, ao brincar, a criança cria um mundo próprio, reorganizando a realidade de maneira mais satisfatória e investindo afetivamente nas situações imaginadas.

A fantasia permite à criança lidar com frustrações, conflitos e desejos, oferecendo uma forma simbólica de compreender a realidade. Obras como “Alice no País das Maravilhas” exemplificam essa fuga criativa para mundos imaginários, característica marcante da infância.

Bettelheim destaca que, por meio do jogo simbólico, a criança expressa sentimentos diversos e encontra meios de enfrentar as pressões do cotidiano, construindo significados e fortalecendo sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que os jogos e as brincadeiras possuem um valor histórico, cultural e pedagógico significativo, sendo reconhecidos desde as civilizações antigas como práticas essenciais ao desenvolvimento humano. A partir das contribuições de Froebel e de diversos teóricos contemporâneos, o brincar passou a ser compreendido como elemento central da Educação Infantil.

Garantir à criança o direito de brincar significa respeitar sua infância e favorecer seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e psicológico. Crianças que

vivenciam experiências lúdicas de forma plena tendem a se tornar sujeitos mais autônomos, criativos e emocionalmente equilibrados.

Entretanto, a realidade social brasileira ainda enfrenta desafios, como o trabalho infantil, que priva muitas crianças do direito à infância. Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, exigindo sensibilidade, acolhimento e compromisso com a formação integral da criança, em articulação com outros profissionais e instituições de proteção.

Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o lúdico ao ensino, reconhecendo o brincar como instrumento fundamental para a construção do conhecimento e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica; técnicas e jogos pedagógicos.** 10 ed. São Paulo, Loyola, 2000.

ANTUNES, R**. Os Sentimentos do Trabalho**. 5 ed. São Paulo: Bom tempo, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasilia: MEC/SEF,1998.

CARNEIRO,Maria Ângelo Barbato;SARTI, Hilda LúciaCerminaro(Org).**Brinquedos e Brincadeiras.**Apostila**.**São Paulo: Puc-SP,Curso de Pedagogia,2001

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org**.).*Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca***. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAVALLAR & ZACARIAS. **Trabalhando com recreação.** São Paulo; Ícone, 1994.

FARIA, Ana L.G. de. **Educação pré-escolar e Cultura**. Campinas, São Paulo.
ED: Unicamp, São Paulo, Cortez, 1999.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. Campinas, Scipione,2003

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 2004.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, TIZUKO Morchiba. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

LIPMAN, M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo, Nova Alexandria, 1994.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: Criar, Fazer, Jogar**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de**. O que é Educação Física**. São Paulo, Brasiliense, 1983. Cortez, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM



THE CONTRIBUTION OF VYGOTSKY'S HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO THE TEACHER'S ROLE IN LEARNING PROCESSES

JULIANA ALICE BERTOLDO RAMOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2019); Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Dom Alberto (2023); Professora de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Jardim Umarizal.

RESUMO

O presente artigo analisou as contribuições da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para a atuação do professor nos processos de aprendizagem, com ênfase na mediação da Zona de Desenvolvimento Proximal e no papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Fundamentado em pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, o estudo problematizou de que modo os pressupostos vygotskyanos podem subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes diante dos desafios educacionais contemporâneos. Assim, a aprendizagem é compreendida como processo social, mediado e historicamente construído, ocorrendo inicialmente no plano intrapsicológico. Destaca-se que a Zona de Desenvolvimento Proximal orienta o planejamento e a intervenção docente ao valorizar as potencialidades dos estudantes, promovendo avaliação formativa e ações intencionais que impulsionam o desenvolvimento. A linguagem, entendida como instrumento central da mediação simbólica, constitui o pensamento e favorece a construção de conceitos, a autorregulação e a autonomia intelectual. Conclui-se que a teoria de Vygotsky oferece bases para uma prática pedagógica inclusiva, dialógica e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, reafirmando o papel mediador do professor na organização de experiências significativas.

Palavras-chave: Zona de Desenvolvimento Proximal; Vygotsky; Professor; Linguagem; Mediação.

ABSTRACT

This article analyzed the contributions of Lev Vygotsky's socio-cultural theory to the teacher's role in learning processes, with an emphasis on the mediation of the Zone of Proximal Development and the role of language in cognitive development. Based on qualitative bibliographic research, the study problematized how Vygotskyan assumptions can support more effective pedagogical practices in the face of contemporary educational challenges. Thus, learning is understood as a social, mediated, and historically constructed process, initially occurring on the intrapsychological level. It is highlighted that the Zone of Proximal Development guides teacher planning and intervention by valuing students' potential, promoting formative assessment and intentional actions that drive development. Language, understood as a central instrument of symbolic mediation, constitutes thought and favors the construction of concepts, self-regulation, and intellectual autonomy. It is concluded that Vygotsky's theory provides a basis for an inclusive, dialogical pedagogical practice committed to the integral development of students, reaffirming the mediating role of the teacher in organizing meaningful experiences.

Keywords: Zone of Proximal Development; Vygotsky; Teacher; Language; Mediation.

INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem têm sido amplamente discutidos no campo educacional nos tempos atuais, sobretudo diante das transformações sociais, culturais e pedagógicas que atravessam a escola contemporânea. A ampliação do acesso à educação, a heterogeneidade dos sujeitos e os recorrentes desafios relacionados ao fracasso escolar evidenciam a necessidade de fundamentações teóricas que auxiliem o professor a compreender o desenvolvimento humano de forma integral.

Nesse contexto, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky destaca-se por oferecer uma compreensão da aprendizagem como um processo social, mediado e historicamente construído, contribuindo significativamente para a atuação pedagógica nos diferentes contextos educacionais.

Ao contrapor-se às concepções inatistas e individualistas, Vygotsky compreende o desenvolvimento cognitivo como resultado das interações sociais e das práticas culturais nas quais o sujeito está inserido. Para o autor, a aprendizagem não é um processo meramente interno ou biológico, mas ocorre por meio da mediação de instrumentos e signos culturalmente elaborados, sendo a linguagem o principal deles (Vygotsky, 2007).

Essa perspectiva deslocou o foco da aprendizagem do indivíduo isolado para as relações sociais, atribuindo ao docente o papel mediador do conhecimento e agente fundamental na promoção do desenvolvimento dos estudantes, pois a teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e atua como impulsionadora deste.

Dessa forma, o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de situações de interação que favoreçam a construção de novos conhecimentos. Destaca-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social, para depois ser internalizado pelo sujeito (Oliveira, 1997).

Tal compreensão reforça a importância do contexto escolar como espaço privilegiado de mediação, no qual o professor atua de forma intencional e planejada, compreendendo a aprendizagem como um processo essencialmente social e mediado nas interações que ocorrem entre os educandos, seus pares e os objetos de interesse.

Nesse sentido, a interação com o outro desempenha papel central, tendo a escola como instituição social, tornando-se um espaço no qual as relações são sistematizadas e orientadas educacionalmente, com o trabalho do docente sendo entrelaçado às estratégias que ocorrem nos momentos das aprendizagens a fim de possibilitar o avanço da elaboração dos saberes, respeitando as singularidades e potencialidades dos educandos (Rego, 2014).

Entre os principais conceitos desenvolvidos por Vygotsky destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito - aquilo que ele consegue realizar de forma autônoma - e o nível de desenvolvimento potencial, que se manifesta quando o indivíduo realiza tarefas com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente (Vygotsky, 2007).

Esse conceito possui grande relevância para a atuação do pedagogo, pois orienta tanto o planejamento quanto a intervenção pedagógica, ao enfatizar as possibilidades de aprendizagem do educando, e não apenas suas limitações. A compreensão do Desenvolvimento Proximal permite ao professor organizar práticas que promovam os avanços dos estudantes por meio de intervenções mediadas e intencionais.

Assim, a avaliação assume um caráter diagnóstico e formativo, voltado à identificação das potencialidades e à promoção do desenvolvimento, e não apenas à mensuração de resultados. Essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo da educação formal e que valorizam o papel do outro na aprendizagem (Rego, 2014).

Outro aspecto da teoria histórico-cultural refere-se ao papel da linguagem e da mediação simbólica, constatando que a primeira não se restringe à comunicação, mas constitui-se como instrumento central de organização do pensamento e de elaboração dos conceitos. Por meio da linguagem, o sujeito internaliza experiências sociais, atribui significados e transforma ações externas em processos psicológicos internos (Vygotsky, 2008).

Por considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intrinsecamente relacionado às interações linguísticas vivenciadas nos contextos sociais e escolares, essa concepção atribui ao pedagogo a responsabilidade de promover situações de aprendizagem que favoreçam o uso da linguagem como instrumento de mediação simbólica. O diálogo, a argumentação, a leitura e a escrita são colocados como elementos importantes na elaboração dos saberes e na superação das barreiras que impedem o acesso aos conhecimentos científicos.

Logo, as práticas pedagógicas fundamentadas na teoria vygotskyana priorizam a interação e a construção coletiva das ideias elaboradas pela humanidade ao longo do tempo, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada (Oliveira, 1997).

Diante dessas proposições, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a teoria histórico-cultural de Vygotsky contribui para a atuação do pedagogo nos processos de aprendizagem, no que se refere à mediação da Zona de Desenvolvimento Proximal e ao papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo?

Buscando compreender como os fundamentos vygotskyanos podem subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes aos desafios educacionais contemporâneos, pretende-se, como objetivo geral deste estudo, analisar as contribuições da teoria histórico-cultural para a atuação do pedagogo nas escolas comuns e, como objetivo específico, tem o intuito de compreender a aprendizagem como um processo social e mediado.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa porque nela “[...] Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (Godoy, 1995, p. 21), possibilitando fundamentar teoricamente este trabalho de forma que sua relevância seja posta a partir de uma visão na qual demonstre que a abordagem histórico-cultural proporcione uma educação inclusiva, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

Por fim, justifica-se o presente estudo pela necessidade de aprofundar a compreensão acerca dos fundamentos vygotskyanos e sua aplicabilidade no contexto educacional, contribuindo para a qualificação dos fazeres docentes no cotidiano escolar e para a promoção de vivências formativas potentes e significativas.

A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO SOCIAL E MEDIADO: IMPLICAÇÕES DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky constitui uma das principais referências para a compreensão dos processos de aprendizagem ao conceber o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e das práticas culturais historicamente construídas.

Diferentemente das abordagens que enfatizam aspectos exclusivamente biológicos ou individuais, Vygotsky compreende a aprendizagem como um processo social e mediado, no qual o sujeito se apropria do conhecimento por meio das relações estabelecidas com o outro e com o meio, atribuindo à educação e à intervenção pedagógica a responsabilidade para ocorrer a aquisição e a ampliação da capacidade de aprender, compreender as informações e de ultrapassar os desafios.

Para esse autor, a aprendizagem não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas é construída nas interações sociais, inicialmente no plano interpsicológico e, posteriormente, internalizada no plano intrapsicológico, corroborando com a ideia de que

> Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, posteriormente, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico)" (Vygotsky, 1978, p. 57).

Esse pensamento evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das experiências mediadas socialmente, reforçando a importância do contexto escolar e da atuação do pedagogo intervindo no território educacional.

Nessa esteira, a participação ativa do sujeito em práticas coletivas, nas quais a interação com indivíduos mais experientes exerce função primordial, o aspecto cognitivo se revela a partir da relação entre os indivíduos e o meio social, com o ensino organizado como um elemento decisivo para impulsionar o desenvolvimento humano (Oliveira, 1997).

Com essa compreensão, o pedagogo assume a responsabilidade de criar situações de aprendizagem que favoreçam as interações, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. É nesse cenário que a Zona de Desenvolvimento Proximal, um dos pilares da teoria vygotskyana, amplia a compreensão de que a educação é um processo que valoriza as possibilidades que emergem das mediações.

Destaca-se o fato de que "[...] aquilo que a criança consegue fazer hoje com auxílio, amanhã será capaz de fazer sozinha" (Vygotsky, 2007, p. 97), evidenciando o caráter prospectivo da aprendizagem, reforçando a importância da intervenção pedagógica orientada pela concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Isso porque, uma vez que a ação de aprender se antecipa ao desenvolvimento humano, manifestam-se desafios que proporcionam a evolução das potencialidades do educando, sendo guiados pela avaliação e planejamento contínuos.

Dessa forma, a avaliação passa a assumir um caráter formativo, orientando o trabalho do pedagogo, organizado de modo intencional, com o uso de diferentes estratégias, recursos e linguagens, além dos instrumentos culturais, tais como os símbolos e os signos, que auxiliam o educando na construção dos conhecimentos, coadunando com a ideia de que práticas pedagógicas baseadas na perspectiva histórico-cultural valorizam o percurso pelo qual a aprendizagem se constitui, reconhecendo o erro como parte do desenvolvimento cognitivo (Rego, 2014).

Além da mediação do pedagogo, a interação entre os próprios discentes desempenha uma base para que as propostas colaborativas e o trabalho em grupo possibilitem trocas significativas, favorecendo a construção compartilhada, mediada pelas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Portanto, a atuação do pedagogo nos processos de aprendizagem exige uma postura reflexiva e fundamentada teoricamente que considere o sujeito como ser histórico, social e cultural, o que implica reconhecer a importância das interações, da mediação pedagógica e da linguagem na construção do conhecimento. As contribuições da teoria histórico-cultural oferecem subsídios fundamentais para a intervenção pedagógica, possibilitando a construção de práticas educativas inclusivas, dialógicas e comprometidas com o desenvolvimento humano.

O PAPEL DA LINGUAGEM E DA MEDIAÇÃO SIMBÓLICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky atribui à linguagem e à mediação simbólica bases importantes para o desenvolvimento cognitivo, compreendendo o sujeito como um ser histórico, social e culturalmente constituído. Diferentemente das abordagens que concebem a linguagem apenas como um instrumento de comunicação, esse autor a entende como elemento estruturante do pensamento e das funções psicológicas superiores.

A percepção que se apresenta é de que as funções psicológicas superiores têm origem social e se desenvolvem por meio da internalização das relações estabelecidas com o outro, "[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual" (Vygotsky, 2007, p. 57). Essa concepção evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos isolados, mas construídos coletivamente, por meio das interações e da mediação simbólica.

A linguagem ocupa lugar de destaque nesse processo por possibilitar a organização do pensamento e a construção dos significados, sendo que o pensamento e a linguagem possuem origens distintas, mas se inter-relacionam ao longo do desenvolvimento, dando origem ao pensamento verbal.

Desse modo. "[...] o pensamento não se expressa simplesmente em palavras; é por meio delas que ele passa a existir" (Vygotsky, 2008, p. 112), o que reforça a ideia de que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o constitui, permitindo ao sujeito refletir, planejar e elaborar conceitos.

A mediação simbólica refere-se ao uso de signos e símbolos culturalmente construídos que auxiliam o sujeito na compreensão e na transformação da realidade. Os primeiros atuam como mediadores entre o indivíduo e o mundo, enquanto o segundo possibilita a internalização das ações externas e sua transformação em processos psicológicos internos.

Nesse contexto, a linguagem configura-se como o principal sistema simbólico, responsável pela atribuição de significados e pela generalização dos conhecimentos. No âmbito educacional, a linguagem assume papel fundamental na mediação do conhecimento, visto que é por meio dela que os conteúdos escolares são apresentados, discutidos e ressignificados.

Ressalta-se que a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento cognitivo ao inserir o estudante em práticas culturais sistematizadas, mediadas pela linguagem, constituindo a escola em um lugar privilegiado para que as mediações simbólicas aconteçam, tendo o professor como um agente organizador das interações e das práticas pedagógicas.

A atuação desse profissional, quando fundamentada na teoria histórico-cultural, pressupõe a valorização da linguagem em suas diferentes formas, como a oralidade, a leitura, a escrita e a argumentação. Esse trabalho pedagógico deve promover situações de diálogo e interação que favoreçam a construção de significados e a internalização dos conhecimentos (Rego, 2014).

Então, a mediação simbólica realizada no espaço da sala de aula comum contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a ampliação das capacidades cognitivas dos educandos. A importância da linguagem torna-se ainda mais evidente diante dos desafios

educacionais contemporâneos, como as dificuldades de aprendizagem, a evasão escolar e a exclusão educacional. Tais desafios não devem ser compreendidos como limitações individuais do educando, mas como resultado de processos de mediação inadequados ou insuficientes.

Assim, a superação dos obstáculos educacionais exige intervenções pedagógicas que valorizem a linguagem como instrumento central da mediação simbólica e cognitiva, corroborando com a ideia de que “[...] a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 2007, p. 94).

Essa afirmação reforça a compreensão de que a intervenção pedagógica, quando mediada pela linguagem e fundamentada teoricamente pelos conceitos históricos-culturais, pode promover avanços significativos no aspecto cognitivo, desde que o professor planeje vivências que considerem a linguagem como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

Junto a isso, deve-se considerar a mediação simbólica manifestada nas interações entre os estudantes, em propostas colaborativas, com troca de experiências, argumentação e resolução conjunta de problemas que favoreçam a construção de conhecimentos e de habilidades diversas, uma vez que dessa maneira os sujeitos se apropriam dos saberes construídos coletivamente de forma significativa.

Além disso, a linguagem embasa a constituição da consciência e da autorregulação do comportamento, por meio da internalização, favorecendo o desenvolvimento da fala interior, o que orienta o pensamento e a ação. Destaca-se que a passagem da linguagem externa para a linguagem interna representa um avanço cognitivo, pois possibilita ao indivíduo planejar, refletir e controlar suas ações (Vygotsky, 2008).

Nesse sentido, a mediação simbólica contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas para a construção e ampliação da autonomia intelectual, assim como para a superação dos desafios educacionais atuais, os quais exigem práticas inclusivas e contextualizadas às especificidades dos educandos, promovendo aprendizagens significativas e a eliminação de empecilhos.

Portanto, a mediação pedagógica fundamentada no uso da linguagem conforme os preceitos histórico-culturais, possibilita ao discente atribuir sentido ao conhecimento, tornando-o mais acessível e relevante, evidenciando que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, reforçando a importância de práticas educacionais que valorizem o diálogo, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Destarte, a atuação docente, orientada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, contribui de forma significativa para a promoção de uma educação realizada na perspectiva da inclusão, crítica e comprometida com a formação humana, cidadã e educacional de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar de que maneira a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui para a atuação do professor nos processos de aprendizagem, no que se refere à mediação da Zona de Desenvolvimento Proximal e ao papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, verifica-se que ela pode orientar

práticas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem dos estudantes diante dos desafios educacionais contemporâneos.

Essa fundamentação teórica oferece subsídios para a compreensão do ensino como processo social, mediado e culturalmente construído, demonstrando que o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal desloca a prática pedagógica de uma perspectiva centrada apenas no desempenho consolidado pelo estudante para a atuação prospectiva, voltada às potencialidades em construção.

Nesse sentido, o professor atua em prol da organização de intervenções intencionais que promovam avanços qualitativos no desenvolvimento, verificando que a aprendizagem não pode ser compreendida como ação individual e isolada, mas como resultado das interações sociais mediadas por instrumentos e signos culturalmente produzidos.

A mediação pedagógica, fundamentada na interação e na colaboração, revela-se elemento estruturante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a atuação do professor ultrapassa a dimensão técnica e passa a configurar-se como ação consciente, planejada e comprometida com a formação integral do sujeito.

No que se refere ao papel da linguagem, o estudo evidenciou que ela não se limita à comunicação, mas constitui-se como instrumento de organização do pensamento e de construção do conhecimento. A linguagem, enquanto mediação simbólica, possibilita a internalização de conceitos e a reorganização das estruturas cognitivas, promovendo práticas pedagógicas que permeiam o diálogo, a problematização e a interação verbal que favorecem significativamente a superação de dificuldades de aprendizagem e a ampliação das capacidades intelectuais dos estudantes.

Destaca-se que a teoria histórico-cultural fornece bases para uma pedagogia inclusiva e transformadora, ao reconhecer que todos os estudantes possuem potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de mediações adequadas. Isso porque a intervenção pedagógica orientada pela identificação da Zona de Desenvolvimento Proximal torna-se instrumento de equidade educacional, pois considera não apenas as limitações aparentes, mas as possibilidades de avanço.

Conclui-se que a contribuição da teoria vygotskyana, para a atuação do professor, reside na fundamentação de uma prática reflexiva, mediadora e socialmente comprometida, reafirmando que o desenvolvimento cognitivo não é resultado exclusivo da maturação biológica, mas da inserção ativa do sujeito em práticas culturais mediadas.

Assim, ao apropriar-se desses pressupostos, o docente fortalece sua intervenção nos processos de aprendizagem, promovendo avanços significativos no desenvolvimento dos estudantes e enfrentando, com maior consistência teórica, os desafios educacionais contemporâneos.

Considera-se que as contribuições da teoria histórico-cultural para a prática pedagógica percebem a aprendizagem como processo social e mediado, subsidiando o aprofundamento da reflexão acerca da atuação pedagógica, reafirmando a relevância dos fundamentos de Lev Vygotsky para a construção de práticas educativas conscientes, intencionais e humanizadas.

REFERÊNCIAS

GODOY,Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY Lev Semyonovich. **Aprendizado e Desenvolvimento:** Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione. 1997.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Mente na Sociedade**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. COLE, Michael. JOHN-STEINER, Vera. SCRIBNER, Sylvia. SOUBERMAN, Ellen (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich**. A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich**. Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRINCADEIRAS E ARTES NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS PAULISTANOS



PLAY AND ARTS IN EARLY CHILDHOOD: FORMATIVE EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO TERRITORIES

JULIANA DA CRUZ RIBEIRO
Graduação em História pela Centro Universitário Estácio São Paulo (2011); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2018); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil, especialmente na primeiríssima infância, constitui um campo privilegiado de experiências formativas, no qual o brincar, as artes e as experiências estéticas assumem centralidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Este artigo analisa práticas pedagógicas desenvolvidas em Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, tomando como referência o Currículo da Cidade – Educação Infantil, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de pesquisa bibliográfica, análise documental e reflexão sobre o cotidiano dos CEIs, compreende-se o currículo como prática viva e territorializada, construída nas interações entre crianças, educadores, espaços e contextos urbanos. O texto discute como brincadeiras, ateliês de artes, organização estética dos ambientes e a exploração do território ampliam repertórios culturais, fortalecem vínculos e asseguram o direito das crianças a experiências sensíveis e significativas. Defende-se que tais práticas contribuem para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a diversidade das infâncias, com a autoria docente e com a construção de propostas pedagógicas democráticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Artes; Currículo da Cidade; Territorialidade.

ABSTRACT

Early childhood education, especially in the very first years of life, constitutes a privileged field of formative experiences, in which play, the arts, and aesthetic experiences take center stage in the learning and development processes. This article analyzes pedagogical practices developed in Early Childhood Education Centers in the city of São Paulo, taking as a reference the City Curriculum – Early Childhood Education, in dialogue with the National Common Curriculum Base (BNCC). Based on bibliographic research, document analysis, and reflection on the daily life of the Early Childhood Education Centers, the curriculum is understood as a living and territorialized practice, constructed in the interactions between children, educators, spaces, and urban contexts. The text discusses how play, art workshops, the aesthetic organization of environments, and the exploration of the territory broaden cultural repertoires, strengthen bonds, and ensure children's right to sensitive and meaningful experiences. It argues that such practices contribute to the consolidation of an Early Childhood Education committed to the diversity of childhoods, to teacher authorship, and to the construction of democratic and contextualized pedagogical proposals.
Keywords: Early Childhood Education; Play; Arts; City Curriculum; Territoriality.

INTRODUÇÃO

A primeira infância representa um período singular do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Nesse momento da vida, as crianças constroem suas primeiras relações com o mundo por meio do corpo, da linguagem, do gesto, da imaginação e, sobretudo, das interações e das brincadeiras. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, assume papel fundamental na garantia de experiências que respeitem essas especificidades e assegurem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Historicamente, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve associado a práticas assistencialistas, sobretudo no que se refere às crianças de zero a três anos. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, adquirindo caráter educativo e pedagógico. Esse reconhecimento impulsionou a formulação de políticas públicas e documentos curriculares que passaram a conceber a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo educativo.

No município de São Paulo, a construção do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) insere-se nesse movimento histórico, configurando-se como uma política pública situada, elaborada a partir das especificidades sociais, culturais e territoriais da cidade. Em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento municipal reafirma a centralidade do brincar, das artes e das interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras e das práticas artísticas na primeiríssima infância, considerando o currículo como experiência vivida nos territórios educativos. Busca-se compreender de que modo essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das

crianças e para a construção de uma Educação Infantil sensível, democrática e contextualizada, em consonância com os princípios defendidos pelo Currículo da Cidade e pela BNCC.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FUNDANTE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

O brincar constitui-se como um direito fundamental da criança e como uma das principais formas de relação com o mundo na infância. Autores como Kishimoto (1994) afirmam que a brincadeira não pode ser compreendida apenas como entretenimento, mas como uma atividade essencial para a aprendizagem, a socialização e a elaboração das emoções.

Para Piaget (1990), o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança assimilar a realidade, construir esquemas mentais e experimentar situações simbólicas. Já Vygotsky (1991) destaca o caráter social da brincadeira, evidenciando que, ao brincar, a criança atua em um nível de desenvolvimento mais avançado do que aquele que conseguiria alcançar sozinha, ampliando sua zona de desenvolvimento proximal.

Wallon (1975) contribui ao enfatizar a indissociabilidade entre emoção, movimento e pensamento. Na primeiríssima infância, o corpo assume papel central na relação da criança com o mundo, e o brincar possibilita a integração dessas dimensões de forma significativa.

No cotidiano dos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, observa-se que brincadeiras simples — como jogos de imitação, exploração de objetos, brincadeiras corporais ou musicais — são carregadas de sentidos e aprendizagens. Cada gesto, olhar ou tentativa de interação revela processos de construção da identidade, de pertencimento e de relação com o outro.

AS ARTES COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA INFÂNCIA

As artes constituem uma das principais linguagens da infância e ocupam lugar central nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. O Currículo da Cidade e a BNCC reconhecem que as experiências artísticas permitem às crianças expressarem sentimentos, ideias e percepções por meio de diferentes linguagens, como o desenho, a pintura, a música, a dança e o movimento.

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” orienta práticas que valorizam a exploração de materiais, técnicas e possibilidades expressivas, reconhecendo o processo criativo como elemento central da aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco não está no produto final, mas no percurso vivido pela criança durante a experimentação.

Malaguzzi (2016), ao propor a ideia das “cem linguagens da criança”, defende que a escola deve oferecer espaços e materiais que possibilitem múltiplas formas de expressão, reconhecendo a criança como produtora de cultura. As experiências artísticas ampliam a sensibilidade estética, fortalecem a autonomia e favorecem a construção de vínculos com o mundo e com o outro.

Nos territórios educativos da cidade de São Paulo, práticas como ateliês de artes, explorações sonoras, pintura com materiais naturais e produções coletivas revelam-se potentes para a construção de aprendizagens significativas, sobretudo quando articuladas às vivências culturais das crianças e de suas comunidades.

INFÂNCIAS, DESIGUALDADES E TERRITÓRIO URBANO

Pensar a Educação Infantil a partir da noção de território implica reconhecer que as infâncias são socialmente construídas e atravessadas por desigualdades. Arroyo (2012) destaca que as crianças são sujeitos históricos, cujas experiências são marcadas pelas condições sociais, econômicas e culturais dos territórios que habitam.

Na cidade de São Paulo, marcada por profundas desigualdades socioespaciais, os Centros de Educação Infantil localizam-se em contextos diversos, como periferias urbanas, regiões centrais, áreas de ocupação e territórios de grande vulnerabilidade social. Essas realidades produzem demandas específicas e desafiam as práticas pedagógicas a se constituírem de forma sensível e contextualizada.

Kramer (2003) ressalta que o currículo da Educação Infantil não pode ser compreendido como um conjunto neutro de conteúdos, mas como uma construção social que expressa concepções de infância, cultura e educação. Nesse sentido, o Currículo da Cidade assume a infância como experiência plural, reconhecendo que o território produz currículo.

As brincadeiras e as artes, nesse contexto, tornam-se potentes instrumentos de resistência à homogeneização das infâncias, possibilitando que as crianças expressem suas vivências, histórias e culturas.

BRINCAR E ARTE COMO PRÁTICAS POLÍTICAS

Longe de serem práticas neutras, o brincar e a arte assumem dimensão política na Educação Infantil. Ao garantir tempo, espaço e materialidade para essas experiências, a escola afirma o direito da criança à infância, contrapondo-se a processos de escolarização precoce e de antecipação de conteúdos.

Freire (1996) destaca que toda prática educativa é uma prática política, pois expressa escolhas, valores e concepções de mundo. Ao valorizar o brincar e as artes, o Currículo da Cidade posiciona-se em defesa de uma educação humanizadora, que reconhece a criança como sujeito de direitos e de cultura.

Nessa perspectiva, brincar e criar tornam-se formas de resistência frente às lógicas produtivistas que tendem a reduzir a infância a preparação para etapas posteriores da escolarização.

CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO VIVIDO NOS CEIs

O Currículo da Cidade – Educação Infantil dialoga diretamente com a BNCC ao assumir os Campos de Experiência como referência para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, o documento municipal enfatiza que o currículo se concretiza no cotidiano, nas práticas vividas nos territórios educativos.

Entre o currículo prescrito e o currículo vivido existe um campo de mediação docente, no qual o professor interpreta, recria e ressignifica as orientações curriculares a partir das experiências das crianças. Essa mediação exige escuta sensível, observação atenta e capacidade de planejamento flexível.

A documentação pedagógica, por meio de registros escritos, fotográficos e narrativos, constitui-se como ferramenta fundamental para acompanhar os processos de aprendizagem e dar visibilidade às experiências infantis, fortalecendo a autoria docente.

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS TERRITÓRIOS

O professor da Educação Infantil assume papel central na construção de práticas pedagógicas significativas. Nóvoa (2009) defende que o docente deve ser compreendido como um intelectual do cotidiano, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto em que atua.

Na rede municipal de São Paulo, o trabalho docente é atravessado por desafios estruturais, mas também por potentes experiências coletivas de formação e troca entre pares. A formação continuada constitui-se como elemento fundamental para a consolidação de práticas que valorizem o brincar e as artes como eixos estruturantes do currículo.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Apesar dos avanços proporcionados pelas políticas públicas e pelos documentos curriculares, ainda existem desafios significativos na efetivação de práticas que valorizem o brincar e as artes na Educação Infantil. Limitações estruturais, escassez de materiais e a necessidade de formação continuada dos professores permanecem como questões centrais.

Saviani (2008) ressalta que a concretização de um currículo depende das condições reais de sua implementação. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas garantam investimento, valorização docente e acompanhamento pedagógico, de modo a possibilitar que as orientações curriculares se traduzam em práticas efetivas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CEIs DA CIDADE DE SÃO PAULO: BRINCADEIRAS, ARTES E ESPAÇOS ESTÉTICOS COMO EXPERIÊNCIA CURRICULAR

Nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, as práticas pedagógicas que envolvem brincadeiras, artes e experiências estéticas configuram-se como dimensões constitutivas do currículo vivido. Alinhadas às orientações do Currículo da Cidade – Educação Infantil e em diálogo com os Campos de Experiência da BNCC, essas práticas revelam modos de organização do cotidiano que valorizam a escuta das crianças, a intencionalidade pedagógica e a construção de ambientes educativos sensíveis e provocadores.

Em muitos CEIs, a organização dos espaços extrapola a lógica funcional e assume uma dimensão estética e relacional. Salas de referência, áreas externas, corredores e espaços comuns são pensados como territórios de exploração, nos quais materiais, cores, texturas e objetos são dispostos de forma acessível, convidando as crianças à investigação e à criação. Essa concepção rompe com a ideia de espaços neutros e reforça o entendimento de que o ambiente também educa, constituindo-se como elemento ativo do currículo.

ATELIÊS DE ARTES COMO ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO

Uma prática recorrente nos CEIs paulistanos é a organização de ateliês de artes permanentes ou temporários, nos quais as crianças têm acesso a uma diversidade de materiais expressivos, como tintas, papéis de diferentes gramaturas, argila, sucatas, tecidos, elementos naturais e instrumentos sonoros. Nessas propostas, o foco não está na reprodução de modelos, mas na experimentação livre e na construção de percursos criativos próprios.

Os educadores atuam como mediadores atentos, observando os gestos, as escolhas e as narrativas das crianças, registrando processos e dialogando sobre as produções. Essa prática fortalece o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” e reafirma a arte como linguagem essencial da infância, possibilitando que as crianças expressem sentimentos, hipóteses e percepções sobre o mundo.

BRINCADEIRAS CORPORAIS E ORGANIZAÇÃO DE CIRCUITOS LÚDICOS

As brincadeiras que envolvem o corpo ocupam lugar central no cotidiano dos CEIs, especialmente na primeiríssima infância. Espaços internos e externos são frequentemente reorganizados para a construção de circuitos lúdicos, com almofadas, caixas, rampas, tecidos, túneis e objetos que desafiam o equilíbrio, a coordenação motora e a percepção espacial.

Essas propostas valorizam o movimento espontâneo, a interação entre as crianças e a exploração dos limites corporais de forma segura e prazerosa. Ao permitir que as crianças criem percursos, inventem regras e ressignifiquem os materiais disponíveis, o educador promove experiências que articulam o campo “Corpos, gestos e movimentos” com processos de socialização, autonomia e construção da identidade.

ESPAÇOS ESTÉTICOS DE LEITURA, NARRATIVA E IMAGINAÇÃO

Outra prática presente nos CEIs da rede municipal é a criação de espaços estéticos voltados à leitura, à oralidade e à imaginação. Cantinhos de leitura são organizados com livros de imagens, poemas, histórias, almofadas, tapetes e objetos simbólicos, criando ambientes acolhedores que convidam à permanência e à fruição.

Nesses espaços, as crianças participam de leituras compartilhadas, dramatizações, invenção de histórias e exploração de diferentes formas narrativas. A literatura e as artes cênicas se entrelaçam, ampliando repertórios culturais e fortalecendo vínculos afetivos, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento da linguagem e da escuta sensível.

A CIDADE COMO ESPAÇO ESTÉTICO E PEDAGÓGICO

As práticas pedagógicas também se estendem para além dos muros dos CEIs, incorporando o território como campo de experiências estéticas. Caminhadas pelo entorno, observação de grafites, sons urbanos, cores das construções e elementos naturais do bairro tornam-se pontos de partida para investigações e produções artísticas no espaço escolar.

Essas experiências reforçam a ideia de currículo territorializado, no qual a cidade é compreendida como produtora de cultura e aprendizagem. Ao reconhecer o território vivido pelas crianças como fonte legítima de conhecimento, o currículo se torna mais significativo e conectado às realidades sociais e culturais das infâncias paulistanas.

PROJETOS INTEGRADOS ENTRE BRINCAR E ARTES

Em diversos CEIs, as práticas de brincar e de artes se organizam por meio de projetos pedagógicos construídos a partir dos interesses das crianças. Temas como sons da cidade, cores do bairro, mundos imaginários ou elementos da natureza emergem das observações cotidianas e dão origem a propostas que articulam música, movimento, artes visuais e brincadeiras simbólicas.

Esses projetos se desenvolvem de forma flexível, respeitando os tempos das crianças e permitindo que novas questões surjam ao longo do percurso. A documentação pedagógica desempenha papel fundamental nesse processo, ao registrar descobertas, hipóteses e produções, contribuindo para a reflexão coletiva e para a valorização das experiências vividas.

SÍNTESE DAS PRÁTICAS NOS CEIS

As práticas descritas evidenciam que brincadeiras, artes e espaços estéticos não são atividades acessórias, mas estruturantes do currículo da Educação Infantil quando este é compreendido como experiência viva e situada. Nos CEIs da cidade de São Paulo, essas propostas revelam a potência de um currículo que se constrói no cotidiano, no encontro entre crianças, educadores e territórios, reafirmando o direito à infância e à aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas evidenciam que o brincar e as artes constituem dimensões centrais da Educação Infantil, especialmente na primeiríssima infância. O Currículo da Cidade – Educação Infantil, em diálogo com a BNCC, reconhece essas experiências como direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como fundamentos de uma educação sensível, democrática e contextualizada.

Conclui-se que a valorização das brincadeiras e das artes contribui para a formação integral das crianças, fortalecendo vínculos, ampliando repertórios culturais e promovendo práticas pedagógicas comprometidas com o direito à infância. Nos territórios da cidade de São Paulo, essas experiências revelam-se potentes para a construção de uma Educação Infantil que respeita a diversidade e reconhece a criança como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso, 2016.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME, 2019. SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008. VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

PERSPECTIVAS DEWEYANAS: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO FILOSÓFICO PRAGMATISTA



DEWEYAN PERSPECTIVES: EDUCATION, EXPERIENCE, AND DEMOCRACY IN PRAGMATIST PHILOSOPHICAL THOUGHT

LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO
Graduação em Pedagogia – Universidade Nove de Julho (2018) – Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

RESUMO

O presente artigo investiga as principais perspectivas desenvolvidas por John Dewey no contexto da filosofia pragmatista norte-americana, enfatizando suas contribuições para a teoria educacional, a epistemologia da experiência e a concepção de democracia como forma de vida. Através de uma análise crítica dos fundamentos deweyanos, examina-se como o filósofo articula a relação entre pensamento e ação, conhecimento e prática, indivíduo e sociedade. A investigação percorre os conceitos centrais da filosofia deweyana, destacando a experiência como categoria fundamental para compreensão dos processos educativos e da formação humana. Discute-se ainda a relevância do pensamento reflexivo na construção do conhecimento e as implicações pedagógicas derivadas dessa concepção epistemológica. O trabalho analisa criticamente as proposições deweyanas sobre a escola como instituição democrática e espaço privilegiado para o desenvolvimento da inteligência social. Conclui-se que as perspectivas deweyanas permanecem atuais para pensar os desafios educacionais contemporâneos, especialmente no que concerne à necessidade de articular teoria e prática, superar dualismos tradicionais e promover uma educação comprometida com valores democráticos e com a transformação social.

Palavras-chave: John Dewey; Pragmatismo; Filosofia da Educação; Experiência. Democracia.

ABSTRACT

This article investigates the main perspectives developed by John Dewey within the context of American pragmatist philosophy, emphasizing his contributions to educational theory, the epistemology of experience, and the conception of democracy as a way of life. Through a critical analysis of Deweyan foundations, it examines how the philosopher articulates the relationship between thought and action, knowledge and practice, individual and society. The investigation explores the central concepts of Deweyan philosophy, highlighting experience as a fundamental category for understanding educational processes and human formation. It also discusses the relevance of reflective thinking in the construction of knowledge and the pedagogical implications derived from this epistemological conception. The work critically analyzes Deweyan propositions about the school as a democratic institution and a privileged space for the development of social intelligence. It concludes that Deweyan perspectives remain relevant for considering contemporary educational challenges, especially regarding the need to articulate theory and practice, overcome traditional dualisms, and promote an education committed to democratic values and social transformation.

Keywords: John Dewey; Pragmatism; Philosophy of Education; Experience; Democracy.

INTRODUÇÃO

A filosofia educacional de John Dewey representa uma das contribuições mais significativas do pensamento norte-americano ao campo da educação e da filosofia no século XX. Suas perspectivas fundamentam-se no pragmatismo filosófico, corrente de pensamento que enfatiza a relação intrínseca entre conhecimento e ação, concebendo a verdade não como correspondência estática com uma realidade externa, mas como aquilo que funciona efetivamente na resolução de problemas concretos. Conforme destaca Dewey (1979, p. 83), "a experiência real não se apresenta com linhas divisórias bem marcadas, mas, ao contrário, é constituída de uma complexa textura de relações e significados entrelaçados". Essa concepção de experiência como processo contínuo e integrado constitui o eixo central de sua filosofia educacional.

É importante destacar que as perspectivas deweyanas articulam-se em torno de conceitos-chave que estruturam seu pensamento filosófico-educacional, destacando-se a noção de experiência educativa, o método da inteligência ou pensamento reflexivo, a democracia como modo de vida associada e a escola como embrião da sociedade democrática. Segundo Dewey (1979, p. 152), "pensar é o método de aprender inteligente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa a mente". Essa definição evidencia como o filósofo concebe o pensamento não como atividade puramente contemplativa, mas como instrumento para lidar efetivamente com situações problemáticas da existência humana.

Pode-se mencionar que o objetivo central deste artigo consiste em examinar as principais perspectivas deweyanas, analisando suas implicações teóricas e práticas para a compreensão dos processos educativos e da vida democrática. Dewey (1980, p. 93) ressalta que "a educação é a

reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes". Tal definição sintetiza o caráter transformador que Dewey atribui à educação autêntica.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão adequada das perspectivas deweyanas exige inicialmente uma análise criteriosa do conceito de experiência, que ocupa posição central em toda sua filosofia. Para Dewey, experiência não se reduz a mero registro passivo de impressões sensoriais nem a estados subjetivos isolados, mas constitui uma transação contínua entre organismo e ambiente. Essa concepção transacional implica que sujeito e objeto, indivíduo e mundo não preexistem como entidades separadas que posteriormente entram em relação, mas constituem-se mutuamente através da experiência. Dewey (1980, p. 109) esclarece que "a experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida". Tal definição revela o caráter dinâmico e processual da experiência, que se desdobra no tempo e envolve dimensões ativas e passivas simultaneamente.

No entanto, Dewey estabelece importante distinção entre experiência comum, que ocorre espontaneamente no fluxo cotidiano da existência, e experiência educativa, que possui qualidade específica de promover crescimento e ampliar possibilidades de experiências futuras. Uma experiência genuinamente educativa caracteriza-se por sua continuidade e interação, princípios fundamentais que Dewey utiliza para avaliar práticas pedagógicas. O princípio da continuidade refere-se ao fato de que toda experiência modifica quem a vivencia, criando hábitos e disposições que influenciam experiências subsequentes. Já o princípio da interação diz respeito às relações estabelecidas entre condições objetivas e estados internos do indivíduo. Segundo Dewey (1979, p. 38), "o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes". Essa formulação destaca o caráter cumulativo e transformador da experiência educativa autêntica.

Vale elencar que nem toda experiência possui valor educativo na perspectiva deweyana. Experiências deseducativas são aquelas que interrompem ou distorcem o crescimento de experiências futuras, limitando as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. Uma experiência pode ser imediatamente agradável, mas ter efeitos negativos a longo prazo se gerar hábitos de desatenção, passividade ou dependência. Por isso, Dewey insiste na necessidade de o educador exercer sua responsabilidade na seleção e organização das condições que propiciarão experiências genuinamente educativas aos estudantes. Como afirma Dewey (1979, p. 26), "a crença de que toda educação genuína vem através da experiência não significa que todas as experiências são genuína ou igualmente educativas". Essa distinção crucial previne interpretações simplistas que reduziriam a pedagogia deweyana a mero espontaneísmo ou laissez-faire educacional.

É importante destacar que a concepção deweyana de experiência articula-se intimamente com sua teoria do conhecimento. Para Dewey, conhecer não constitui atividade puramente contemplativa de apreensão de essências imutáveis, mas envolve processo ativo de investigação destinado a resolver situações problemáticas. O conhecimento autêntico emerge quando o indivíduo confronta-se com problemas reais que exigem reflexão e ação coordenadas. Nesse sentido, Dewey rejeita tanto o empirismo ingênuo, que vê o conhecimento como registro passivo de dados sensoriais, quanto o racionalismo abstrato, que busca verdades a priori desconectadas da experiência. Dewey (1959, p. 159) sustenta que "a experiência, em sua integridade, é a matéria-prima e o estímulo do pensamento, que se desenvolve no intuito de criar formas de experiência mais ricas e mais organizadas". Essa afirmação evidencia o papel instrumental do pensamento na reorganização qualitativa da experiência humana.

Contudo, o pensamento reflexivo, segundo Dewey, não ocorre automaticamente diante de qualquer situação, mas requer condições específicas que desafiem o indivíduo e o motivem a buscar soluções. O pensamento reflexivo inicia-se quando o sujeito depara-se com uma situação indeterminada ou problemática que interrompe o fluxo habitual da experiência. Essa situação inicial caracteriza-se pela perplexidade, confusão ou dúvida que impulsiona a investigação. Dewey (1959, p. 107) explica que "o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega". Esse processo investigativo envolve etapas que incluem a identificação do problema, a formulação de hipóteses, o raciocínio sobre as implicações dessas hipóteses e a verificação experimental de suas consequências.

Além disso, vale denotar que o método do pensamento reflexivo proposto por Dewey possui implicações pedagógicas profundas. Se o conhecimento autêntico emerge da investigação de problemas reais, a escola deve organizar-se de modo a proporcionar aos estudantes experiências que suscitem genuína investigação. Isso significa abandonar práticas baseadas na memorização mecânica de informações desconectadas da experiência dos educandos e adotar metodologias que os envolvam ativamente na resolução de problemas significativos. Dewey (1959, p. 192) argumenta que "o educador deve selecionar as coisas dentro da esfera da experiência existente que possuam a promessa e a potencialidade de apresentar problemas novos que estimulem novas formas de observação e julgamento". Tal seleção criteriosa de experiências educativas constitui responsabilidade fundamental do professor na perspectiva deweyana.

É necessário apontar que a crítica deweyana aos métodos tradicionais de ensino fundamenta-se na percepção de que estes separam artificialmente conhecimento e experiência, teoria e prática. Na escola tradicional, os conteúdos apresentam-se como informações prontas que devem ser assimiladas passivamente pelos estudantes, sem conexão com suas experiências vividas ou com problemas que efetivamente os desafiem. Essa abordagem produz conhecimento inerte, incapaz de funcionar como instrumento para lidar com situações concretas. Em contraposição, Dewey propõe que os conteúdos disciplinares sejam introduzidos quando necessários para resolver problemas enfrentados pelos educandos em suas investigações. Como afirma Dewey (1979, p. 73), "o problema de método na

formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade". Essa formulação destaca o papel mediador do educador na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Vale ressaltar que a concepção deweyana de currículo articula-se diretamente com sua teoria da experiência e do conhecimento. Para Dewey, o currículo não deve constituir-se como conjunto fixo de disciplinas isoladas, mas como organização flexível de experiências educativas que promovam crescimento contínuo. Os conteúdos curriculares possuem valor não em si mesmos, mas na medida em que funcionam como recursos para ampliar e enriquecer a experiência dos estudantes. Nesse sentido, Dewey rejeita tanto o currículo tradicional centrado exclusivamente nas disciplinas acadêmicas quanto propostas que desconsideram completamente a herança cultural acumulada. Dewey (1959, p. 47) esclarece que "a solução não está em rejeitar a ciência enquanto ciência, ou em ignorar ou menosprezar seu valor cultural, mas em utilizar a ciência como instrumento para criar e facilitar experiências ricas e significativas". Essa posição equilibrada busca superar falsas dicotomias entre tradição cultural e experiência presente, entre conhecimento sistematizado e atividade prática.

Pode-se mencionar que a dimensão social da educação constitui aspecto central das perspectivas deweyanas. Dewey compreende o ser humano como essencialmente social, formando-se através das interações com outros indivíduos e com o ambiente cultural. A educação, nesse contexto, não se reduz a processo individual de desenvolvimento psicológico, mas envolve iniciação do educando nas práticas, valores e conhecimentos da comunidade. No entanto, essa iniciação não deve ter caráter conservador de mera reprodução do existente, mas transformador, capacitando os indivíduos a aprimorar criticamente as instituições sociais. Segundo Dewey (1959, p. 32), "a sociedade existe através de um processo de transmissão tanto quanto pela vida biológica, e essa transmissão ocorre por meio da comunicação de hábitos de fazer, pensar e sentir dos mais velhos aos mais novos". Essa afirmação evidencia como Dewey vincula educação e continuidade social, reconhecendo simultaneamente a necessidade de renovação constante.

Necessariamente, a articulação entre educação e democracia representa uma das contribuições mais originais e relevantes do pensamento deweyano. Para Dewey, democracia não se limita a forma de governo ou sistema político, mas constitui modo de vida associada caracterizado pela participação ativa dos cidadãos, pelo compartilhamento de experiências comuns e pela possibilidade de comunicação livre entre grupos diversos. A vida democrática exige indivíduos capazes de pensar reflexivamente, cooperar com os demais, respeitar diferenças e comprometer-se com o bem comum. Dewey (1959, p. 93) define democracia como "mais do que uma forma de governo, é primordialmente um modo de viver associado, de experiência comunicada conjuntamente". Essa concepção ampliada de democracia implica que a educação possui papel crucial na formação de disposições democráticas e na preparação para participação efetiva na vida coletiva.

Contudo, a relação entre educação e democracia na perspectiva deweyana não é unilateral, mas recíproca. Se a democracia depende da educação para formar cidadãos participativos e reflexivos, a educação genuína só pode desenvolver-se plenamente em contextos democráticos. Uma sociedade

autoritária que restringe liberdades e impede participação tende a produzir sistemas educacionais igualmente autoritários, baseados na imposição externa e na obediência passiva. Inversamente, a democratização da sociedade cria condições favoráveis para práticas educativas que valorizem a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico. Dewey (1959, p. 101) sustenta que "uma sociedade que se faz democrática em intenção e em esforço deve encontrar um problema pedagógico em seu próprio caráter fundamental". Essa passagem ressalta como a democracia enfrenta desafios educacionais específicos relacionados à necessidade de formar indivíduos capazes de autodireção e participação inteligente.

É importante destacar que a escola, na perspectiva deweyana, deve funcionar como miniatura da comunidade democrática ideal, oferecendo aos estudantes oportunidades de vivenciar práticas democráticas em seu cotidiano. Isso implica organizar a instituição escolar de modo a promover cooperação, responsabilidade compartilhada e participação ativa dos educandos nas decisões que os afetam. A escola tradicional, estruturada hierarquicamente e baseada na imposição externa de regras, não prepara adequadamente para a vida democrática. Dewey propõe transformar a escola em espaço onde os estudantes experimentem formas democráticas de convivência, aprendendo através da participação efetiva. Como afirma Dewey (1959, p. 86), "quando a escola introduz e treina cada criança da sociedade na participação nos pequenos grupos comunitários, estar-lhe-á dando uma visão das linhas condutoras da cooperação e da obediência mútua". Essa formulação evidencia como Dewey atribui à escola função estratégica na construção de sociedade mais democrática.

Além disso, vale considerar que a concepção deweyana de trabalho e atividade ocupacional possui relevância fundamental para sua proposta educacional. Dewey valoriza o trabalho não como mera atividade laboral voltada para produção econômica, mas como forma de engajamento ativo com o mundo que envolve coordenação entre pensamento e ação, planejamento e execução. As ocupações ou atividades práticas devem ocupar lugar central no currículo escolar porque proporcionam contextos significativos para aprendizagem e permitem integrar diferentes áreas de conhecimento. Dewey (1959, p. 234) explica que "uma ocupação é a única coisa que equilibra a capacidade distintiva de um indivíduo com seu serviço social". Essa perspectiva rompe com a separação tradicional entre educação liberal e educação profissional, propondo síntese que supere tal dualismo.

Vale elencar que as atividades ocupacionais propostas por Dewey não se confundem com treinamento vocacional estreito voltado exclusivamente para preparação de mão de obra. Trata-se, antes, de utilizar atividades práticas como eixo integrador do currículo, permitindo que os estudantes compreendam as dimensões sociais, científicas e históricas dos processos de trabalho. Por exemplo, atividades relacionadas à produção de alimentos podem proporcionar aprendizagens em ciências naturais, geografia, história, matemática e artes, desde que adequadamente conduzidas pelo educador. Dewey (1959, p. 242) argumenta que "o trabalho não tem significado educativo quando é meramente executório ou técnico, mas somente quando fornece contexto de pensamento e estimula a curiosidade quanto aos recursos e processos empregados". Essa distinção crucial previne reducionismos que interpretariam a pedagogia deweyana como utilitarismo estreito ou pragmatismo vulgar.

Pode-se mencionar ainda que a crítica deweyana aos dualismos tradicionais da filosofia perpassa toda sua obra e fundamenta suas proposições educacionais. Dewey identifica e questiona diversas dicotomias que considera artificiosas e prejudiciais, tais como corpo e mente, teoria e prática, trabalho e lazer, meios e fins, indivíduo e sociedade, ciência e valores. Essas separações rígidas, segundo Dewey, distorcem a compreensão da experiência humana, que se caracteriza justamente pela integração e continuidade entre dimensões que o pensamento dualista separa. Dewey (1959, p. 267) afirma que "em toda experiência completa existe forma porque existe organização dinâmica, e o caráter estético dessa experiência revela-se na importância predominante que assumem as propriedades integradoras e unificadoras". Essa observação ilustra como Dewey busca compreensões mais holísticas e integradas dos fenômenos educacionais e humanos.

No entanto, a superação dos dualismos não implica negar diferenças ou especificidades, mas reconhecer continuidades e relações funcionais entre aspectos que a tradição filosófica separou abstratamente. Por exemplo, Dewey não nega que existam diferenças entre atividade intelectual e atividade manual, mas recusa a separação radical entre ambas e a hierarquização que valoriza exclusivamente a primeira. Toda atividade humana genuína envolve dimensões tanto intelectuais quanto práticas, pensamento e ação interpenetrando-se continuamente. Dewey (1959, p. 271) sustenta que "o pensamento ou a inteligência é o termo aplicado ao método intencional de usar as coisas como meios para consecução de um fim conscientemente escolhido". Essa definição instrumental do pensamento evidencia sua conexão essencial com a prática e com a resolução de problemas concretos.

É necessário apontar que a concepção deweyana de valores e educação moral representa aspecto fundamental de suas perspectivas educacionais. Dewey rejeita tanto o relativismo moral que nega a possibilidade de juízos de valor fundamentados quanto o absolutismo que postula valores eternos e imutáveis independentes da experiência humana. Para Dewey, valores emergem das experiências humanas e podem ser investigados através do método da inteligência. A educação moral, nessa perspectiva, não consiste em inculcar valores prontos através da autoridade ou da punição, mas em desenvolver a capacidade de reflexão ética e de participação em práticas sociais democráticas. Segundo Dewey (1959, p. 417), "o objetivo da educação é crescimento moral, e o crescimento moral é crescimento na capacidade de usar a inteligência diante das vicissitudes da vida". Essa formulação conecta intimamente desenvolvimento moral, pensamento reflexivo e enfrentamento de situações problemáticas.

Além disso, vale denotar que a formação do caráter, na perspectiva deweyana, não se dá através de lições moralizantes ou de imposição externa de regras, mas através da participação em atividades compartilhadas que possuem consequências sociais. Os estudantes desenvolvem virtudes democráticas como cooperação, responsabilidade e respeito mútuo vivenciando situações que exigem tais disposições. A escola deve proporcionar experiências que permitam aos educandos perceberem as conexões entre suas ações individuais e o bem-estar coletivo, desenvolvendo assim senso de responsabilidade social. Dewey (1979, p. 141) esclarece que "o desenvolvimento do caráter consiste no desenvolvimento da inteligência que torna possível ao indivíduo dar-se conta das conexões de suas

ações e responsabilizar-se por suas consequências". Essa concepção vincula estreitamente formação moral, desenvolvimento intelectual e consciência das implicações sociais das próprias ações.

Necessariamente, a questão da liberdade e da autoridade na educação constitui tema central nas perspectivas deweyanas. Dewey critica tanto o autoritarismo tradicional que impõe externamente conteúdos e comportamentos quanto o laissez-faire que abandona os estudantes à própria sorte sem orientação adequada. Propõe, em alternativa, compreensão da liberdade como capacidade de autodireção inteligente, que se desenvolve gradualmente através de experiências que ampliam progressivamente a autonomia do educando. A autoridade do educador, nesse contexto, não se fundamenta em imposição arbitrária, mas em sua capacidade de organizar experiências educativas e de orientar o processo de investigação. Dewey (1979, p. 74) afirma que "a liberdade não é apenas algo que se recebe de fora, mas algo que se conquista no curso de experiências que implicam crescimento". Essa definição destaca o caráter ativo e construtivo da liberdade autêntica.

Contudo, apesar das contribuições significativas das perspectivas deweyanas, elas também foram objeto de diversas críticas ao longo do século XX. Alguns críticos argumentaram que a ênfase deweyana na experiência e no método científico negligenciaria o valor do conhecimento teórico e das grandes obras da tradição cultural. Outros sugeriram que a proposta educacional de Dewey seria excessivamente otimista quanto às capacidades humanas e às possibilidades de progresso social através da educação. Houve ainda quem afirmasse que o pensamento deweyano seria excessivamente instrumental, reduzindo o conhecimento a mero instrumento para resolução de problemas práticos. Dewey (1959, p. 398) respondeu antecipadamente a algumas dessas críticas, esclarecendo que "a instrumentalidade não é uma degradação da inteligência, mas sim seu triunfo quando ela torna possível transformar um ambiente hostil em cooperativo". Essa resposta revela como Dewey compreende a dimensão instrumental do pensamento não como limitação, mas como potencialidade transformadora.

Vale ressaltar que interpretações equivocadas do pensamento deweyano contribuíram para certos malentendidos sobre suas propostas educacionais. A associação de Dewey com práticas pedagógicas espontaneístas ou com abordagens que desconsideram o papel ativo do professor não corresponde adequadamente à complexidade de suas formulações. Dewey sempre enfatizou a responsabilidade crucial do educador na organização das experiências educativas e na orientação dos processos investigativos dos estudantes. Dewey (1979, p. 37) destaca que "a responsabilidade da escola e do professor é, então, a de determinar o ambiente, guiar e dirigir, de modo a que as tendências naturais do aluno sejam organizadas em direção aos objetivos educacionais". Essa passagem evidencia como Dewey reconhece o papel diretivo do educador, ainda que reconfigurado em bases democráticas e cooperativas.

É importante destacar que a atualidade das perspectivas deweyanas manifesta-se em diversos debates educacionais contemporâneos. Questões como a necessidade de superar a fragmentação curricular, de articular teoria e prática, de promover aprendizagem ativa e significativa, de desenvolver pensamento crítico e de educar para a cidadania democrática permanecem centrais nas discussões atuais. As contribuições deweyanas oferecem ferramentas conceituais valiosas para enfrentar esses

desafios persistentes. Dewey (1980, p. 217) observa que "a arte da educação consiste em tornar a experiência imediata menos confusa e mais cheia de significado, preparando assim o indivíduo para experiências futuras mais ricas e mais organizadas". Essa formulação sintetiza o ideal educativo deweyano de promover crescimento contínuo e progressivo através de experiências cada vez mais significativas e integradas.

Além disso, vale considerar que as perspectivas deweyanas sobre a relação entre educação e tecnologia também mostram-se relevantes no contexto contemporâneo de transformações digitais. Embora Dewey não tenha vivido na era da internet e das tecnologias digitais, seus princípios filosóficos oferecem orientações para pensar o uso educacional das tecnologias. A ênfase deweyana na importância de que os recursos tecnológicos sejam utilizados como meios para ampliar experiências significativas e promover investigação genuína, e não como fins em si mesmos ou substitutos da reflexão, permanece pertinente. Dewey (1959, p. 288) adverte que "a mera atividade não constitui experiência, pois pode não ter qualidade educativa se não conduzir a percepção das conexões entre fazer e sofrer as consequências". Esse princípio aplica-se à necessidade de assegurar que as tecnologias educacionais efetivamente promovam aprendizagem reflexiva e não apenas ativismo superficial.

Pode-se mencionar também que as perspectivas deweyanas sobre diversidade e pluralismo mostram-se especialmente relevantes em sociedades contemporâneas caracterizadas por heterogeneidade cultural crescente. Dewey reconhece que a democracia autêntica requer não apenas tolerância passiva da diferença, mas interação ativa entre grupos diversos e compartilhamento de experiências comuns que permitam comunicação mútua e cooperação. A educação democrática deve proporcionar aos estudantes oportunidades de conviver com a diversidade e de aprender a valorizar perspectivas diferentes. Dewey (1959, p. 94) afirma que "uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros a participarem de seus benefícios em condições iguais e assegura o reajustamento flexível de suas instituições mediante a interação das diferentes formas de vida associada". Essa compreensão da democracia como modo de vida que valoriza a diversidade permanece crucial para pensar desafios educacionais contemporâneos.

Necessariamente, as contribuições deweyanas para a filosofia da educação transcendem seu contexto histórico original, oferecendo princípios e orientações que continuam inspirando reformas educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. A insistência de Dewey na necessidade de fundamentar a educação na experiência dos educandos, de promover aprendizagem ativa e reflexiva, de articular escola e sociedade, de educar para participação democrática e de superar dualismos prejudiciais constitui legado valioso para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Dewey (1980, p. 89) conclui que "a educação é o processo fundamental pelo qual a continuidade social da vida é assegurada, e a escola formal é somente um dos meios pelos quais se realiza essa continuidade". Essa perspectiva ampliada reconhece que a educação ocorre em múltiplos espaços sociais, mas atribui à escola responsabilidade específica de organizar experiências intencionalmente educativas que promovam crescimento individual e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas deweyanas, examinadas ao longo deste trabalho, revelam-se como contribuição filosófica e educacional de notável profundidade e atualidade. A articulação que Dewey estabelece entre experiência, pensamento reflexivo e democracia oferece fundamentos sólidos para pensar a educação como processo de crescimento contínuo comprometido com a transformação social e com a formação de cidadãos capazes de participação ativa e inteligente na vida coletiva. A superação dos dualismos tradicionais entre teoria e prática, indivíduo e sociedade, conhecimento e ação constitui aspecto central do pensamento deweyano que permanece relevante para enfrentar dicotomias que ainda limitam práticas educacionais contemporâneas. Como sintetiza Dewey (1959, p. 115), "a educação é a reconstrução contínua da experiência, tendo em vista ampliar e aprofundar seu conteúdo social, ao mesmo tempo em que o indivíduo ganha o controle dos métodos nela envolvidos". Essa formulação evidencia como a educação autêntica promove simultaneamente crescimento individual e aprimoramento social, recusando separações artificiosas entre desenvolvimento pessoal e participação coletiva.

Em conclusão, pode-se afirmar que as perspectivas deweyanas continuam oferecendo orientações valiosas para repensar fins e métodos educacionais em contextos marcados por transformações sociais aceleradas e por desafios democráticos persistentes. A insistência de Dewey na necessidade de fundamentar a educação na experiência vivida dos educandos, de promover pensamento reflexivo através da investigação de problemas genuínos, de articular escola e comunidade e de educar para participação democrática constitui legado filosófico que transcende seu tempo histórico. Embora as formulações deweyanas não ofereçam respostas prontas para todos os dilemas educacionais contemporâneos, seus princípios fundamentais permanecem como recursos conceituais poderosos para enfrentar questões persistentes relacionadas aos propósitos da educação, aos métodos de ensino e aprendizagem e às relações entre educação e sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **A arte como experiência**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, E OS IMPASSES ATUAIS NA DISCUSSÃO DA CIDADANIA



ETHICAL AND POLITICAL ASPECTS IN THE HISTORY OF EDUCATION, AND CURRENT IMPASSES IN THE DISCUSSION OF CITIZENSHIP

LEONARDO OLIVEIRA ADRIANO
Graduação em história pela Universidade Federal de Ouro Preto (2020); atualmente está na graduação em geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2026); professor de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EMEF Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

Este artigo discute a formação histórica dos sistemas nacionais de ensino e suas implicações no contexto brasileiro, com ênfase nas dimensões ético-políticas e nas concepções de cidadania presentes na organização escolar. Parte-se da compreensão de que a escola, desde sua consolidação vinculada aos Estados-nação, esteve atrelada a projetos políticos e ideológicos que, muitas vezes, contribuíram para a manutenção de desigualdades sociais e para a reprodução de privilégios. Ao longo da análise, são abordadas as influências das correntes liberais na constituição dos sistemas educacionais, evidenciando como tais perspectivas limitaram o caráter universal, democrático e público da educação. No caso brasileiro, observa-se que a estrutura educacional foi historicamente marcada por processos de exclusão, ainda que avanços tenham ocorrido por meio de lutas sociais e políticas públicas. O texto também problematiza a relação entre educação e cidadania, destacando que a escola não é neutra e que sua organização reflete disputas sociais mais amplas. Por fim, defende-se a necessidade de resgatar o sentido público da educação e fortalecer a escola como espaço de formação crítica e democrática, comprometida com a ampliação efetiva dos direitos e da participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas de Ensino; Cidadania; Ética; Democracia.

ABSTRACT

This article discusses the historical formation of national education systems and their implications in the Brazilian context, with an emphasis on the ethical-political dimensions and conceptions of citizenship present in school organization. It starts from the understanding that the school, since its consolidation linked to nation-states, has been tied to political and ideological projects that have often contributed to the maintenance of social inequalities and the reproduction of privileges. Throughout the analysis, the influences of liberal currents on the constitution of educational systems are addressed, highlighting how such perspectives have limited the universal, democratic, and public character of education. In the Brazilian case, it is observed that the educational structure has been historically marked by processes of exclusion, even though advances have occurred through social struggles and public policies. The text also problematizes the relationship between education and citizenship, highlighting that the school is not neutral and that its organization reflects broader social disputes. Finally, it defends the need to recover the public meaning of education and strengthen the school as a space for critical and democratic formation, committed to the effective expansion of rights and social participation.
KEYWORDS: Education Systems; Citizenship; Ethics; Democracy;

INTRODUÇÃO

A constituição dos sistemas nacionais de ensino está profundamente articulada aos projetos políticos, econômicos e sociais que acompanharam a formação dos Estados modernos, o que faz da escola um espaço historicamente atravessado por disputas ideológicas e por diferentes concepções de sociedade e de cidadania. Nesse sentido, a educação escolar não pode ser compreendida como uma instituição neutra, pois sua organização, seus currículos e suas práticas expressam interesses sociais concretos e refletem relações de poder presentes em cada contexto histórico. No caso brasileiro, essa trajetória evidencia que o ensino público, longe de se consolidar desde sua origem como um direito universal e democrático, foi estruturado de modo seletivo e excludente, atendendo prioritariamente aos interesses das elites econômicas e políticas.

A partir dessa compreensão, este artigo tem como objetivo geral analisar a formação histórica dos sistemas nacionais de ensino e suas implicações ético-políticas, buscando compreender de que maneira essas estruturas influenciaram a construção da cidadania no espaço escolar. De modo mais específico, pretende-se discutir as bases ideológicas que sustentaram a organização dos sistemas educacionais, examinar o desenvolvimento histórico da educação no Brasil e refletir sobre os limites e as possibilidades da escola enquanto espaço de formação democrática. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de problematizar o caráter público da educação e questionar a naturalização das desigualdades educacionais ainda presentes na realidade brasileira, especialmente diante de reformas recentes e de processos de precarização do ensino público. Assim, parte-se do seguinte problema de pesquisa: em que medida os sistemas de ensino contribuíram para a ampliação da cidadania e até que ponto continuam a reproduzir mecanismos de exclusão social que comprometem o caráter democrático da escola?

A FORMAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO

Os modelos educacionais atuais remontam, em sua origem, aos sistemas nacionais de ensino universalizantes e “públicos” na emergência dos Estados-Nação. O papel da escola surge nesse contexto através de uma classe burguesa em ascensão, a fim de difundir seus ideários socialmente; todavia, o ensino agindo como um transmissor dessas concepções. Esse modelo educacional burguês foi excludente, no sentido de não abranger todos os povos; e sua implementação nos países periféricos foi lenta e graduada, sempre restrita à pequena parcela social.

André Petitat observa que existe no processo educacional nos Estados Nacionais uma ligação com o Antigo Regime, no sentido de manter o status quo de ordem hierárquica das posições sociais, apontando que na história da educação, o secundário foi voltado num ciclo básico de educação para as camadas mais pobres, e o superior às classes privilegiadas, o que de certa forma se mantêm atualmente apesar do crescimento popular no ensino superior, no caso brasileiro, através principalmente de políticas públicas de inserção nas universidades nas últimas décadas, conquistados através de anos de lutas sociais. O que não descaracteriza a tradição burguesa, na forma e no conteúdo, do estabelecimento de nossa educação. Para fazer um panorama da questão educacional o autor discute como essas questões eram tratadas, colocando em pauta as correntes filosóficas que alicercearam a base dos sistemas de ensino, vide o liberalismo, fisiocratismo, neoliberalismo e, pensadores como Adam Smith, para traçar a força desses pensamentos nas políticas educacionais como um todo, visto por exemplo na permanência dessas noções no século XIX a diante, em que se defende a negação de um ensino público e o investimento nessas. De tal ponto é possível observar que durante a história da educação brasileira, o acesso se limitou no que tange à inserção coletiva, à qualidade e à quantidade e à sua universalização. Assim, periodicamente, o ensino se desenvolveu a partir dos projetos de Estado, quase sempre muito centralizados no poder.

O modo de se estabelecer a educação foi variando com o tempo; entretanto, a forte base filosófica que está fundada nos sistemas de ensino tem sido a doutrina liberal e suas correntes, isto é, primordialmente a fase clássica, a concorrencial, o neoliberalismo, entre outras; o que todas elas pregam são noções muito restritas de igualdade e liberdade, voltadas para o individualismo e a propriedade. Essas noções implicam no advento do caráter universal, democrático e cidadão do ensino público. Dentro dessa lógica, a desigualdade é entendida como natural, pois cada homem desenvolver-se-á de acordo com a sua própria capacidade; todavia, faz-se um movimento de deslocamento das responsabilidades que deveriam ser do Estado (As políticas sociais, o tratamento para com a desigualdade etc.) para o indivíduo.

Como já dito, nos séculos XVII, XVIII e XIX, quando se consolidam os Estados/Nações, os sistemas de ensino surgem para reafirmar os valores da burguesia, principalmente a fim de suscitar um sentimento de nacionalidade, a fim de fortalecer os laços sociais que fortalecem o poder hegemônico de determinada classe. Entretanto, na história da educação essa relação vai se alterando. No século XX, o ensino se volta para o elemento propriamente técnico, o que ofusca, em grande medida, o caráter propriamente

político da relação do ensino com o Estado/Nação. A dita Administração científica, na fase concorrencial capitalista, gera um desmonte desse conteúdo político para uma forma mais prática educacional, que foi muito influenciada pelas correntes positivistas, que visavam um progresso linear através da ciência; não se discutia mais o caráter democrático ou autoritário da escola; existe só a educação que deve ser eficaz e transmitida para os alunos. Essa relação restrita determinou os conteúdos a serem dados, uma relação insuficiente entre professor (que transmite um conhecimento científico específico, seletivamente tido como relevante) e alunos (que recebem esse conhecimento) e a organização do trabalho escolar como um todo, gestão, currículo, atividade e afins, que foram voltados não para as questões políticas, mas técnicas.

OS SISTEMAS DE ENSINO NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, tal como nos demais países mais periféricos, os sistemas nacionais de educação demoraram para se consolidarem. Começam a desenvolver-se no final do Império e no começo da República, como um direito que, em tese, deveria abranger os jovens e adolescentes, criam-se a partir das implementações de Benjamin Constant, escolas federais que tinham mais recursos e qualidade para os filhos das elites econômicas, e colégios estatais, com recursos escassos, seja na estrutura, seja na qualidade do ensino, para as classes mais pobres. Entretanto, pouco de universal tem essa escola; apenas camadas muito restritas podem acessá-la, o que é mostrado, por exemplo, no grande número de alfabetismos registrados na época. As universidades, em sua grande maioria, abarcavam principalmente as classes mais abastadas. A partir da era Vargas, surge um investimento maior na educação pública, voltada para o ensino técnico, com a criação das escolas técnicas como o SENAI, que visou à criação de mão de obra barata; o que era ser cidadão na época estava intrinsecamente ligado a ser trabalhador e ter a carteira de trabalho, caso contrário, alguns direitos eram cerceados. É durante o período varguista que o sistema de ensino é organizado, em que se cria, por exemplo, o Ministério da Educação; entretanto, o governo ditatorial, marcado por sua centralização, delimita os espaços educacionais, em que esses devem seguir as determinações do governo. É após o regime do Estado Novo que a escola como um “direito de todos” aparece na Constituição. A partir da década de 40, as escolas secundárias têm uma maior expansão e ingresso de classes populares, apesar de ainda serem acessíveis para todos. Em 1961 é promulgado a Lei de Diretrizes de Base, que fundamenta disciplinas em comum a todos os ramos, regulamentarizando o ensino do País, após 20 anos no governo de Fernando Henrique Cardoso, a lei tem alterações e é a vigente até então, passa a ser obrigatório a conclusão do primário, passando a ser usados os termos primeiro e segundo grau, e entra em vigor a denominação do ensino fundamental e médio, e também a integração de uma educação infantil.

Apesar desse movimento lento e progressivo de avanço na educação, no que tange à ampliação do ensino e à maior inserção social, e na qualidade do ensino, a forma autoritária e excludente herdada desde a fundação das escolas nacionais no Brasil não se exterminou por completo. O ensino público de qualidade ainda representa um privilégio para poucos e um modo de distinção social, já que o nível de escolarização representa no mercado de trabalho uma posição maior.

PANORAMAS ÉTICO-POLITICOS E A CIDADANIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

Percebe-se que os sistemas de ensino sempre tiveram acoplados a projetos políticos e desempenharam um papel fundamental para os Estados/Nações, de reprodução de alguns valores, de privilégio social e mantimento do status quo, entre outros. Assim, a educação esteve à serventia de uma cidadania em específico. Nota-se que, a educação não é neutra em qualquer plano em que se desenvolva, mesmo que se afirme como tal. Sempre são projetadas determinações de instituições centrais que afetam de certa forma a organização do ensino, as políticas educacionais e pedagógicas, o conteúdo e a forma da escola.

A escola vem representando um espaço em que se preparam as crianças para a sociedade, transmitindo valores que são importantes a essa. Nessa dinâmica existem diversas implicações que a educação tem na constituição das distintas formas de inserção do ser humano no universo social; e os paradigmas que a educação tem estabelecido com a cidadania.

O autor do artigo “Cidadania e Educação”, João Cardoso Palma Filho, discute em seu texto as relações que a educação tem para com a educação. Tal como ele discute ao longo de seu texto, existem variações da noção de cidadania na história da educação, que não se apresentaram necessariamente num ensino universalizante e popular ao longo de sua consolidação, que tem como eixo condutor as variantes do conceito de igualdade.

Como já discutido, o liberalismo põe sobre o conceito de igualdade formas restritas, inclinando-se para a propriedade privada e para o individualismo; de tal forma, as desigualdades materiais são aceitáveis, já que cada indivíduo obtém aquilo através de seu próprio mérito. Em um trecho de seu texto, João C. P. F. deixa claras as implicações que a doutrina liberal deixa para com a noção de igualdade. “O liberalismo tendeu sempre a valorizar mais as ações individuais do que as coletivas, daí a liberdade sempre sobrepujar a igualdade e, como consequência, ver de forma negativa as ações em favor da igualdade, já que esta restringe as ações individuais” (Filho, João Cardoso Palma. 1998. “Cidadania e Educação”. Pág. 104). Para o autor, as oscilações e implicações que a doutrina social liberal determinou para a cidadania estão na forma como se pensa a igualdade, em oposição à liberdade, no que tange à igualdade perante a lei, à igualdade civil e à igualdade de direitos. No aspecto da filosofia iluminista e da teoria política, Rousseau determina que a razão humana é a que determina a ação do indivíduo e a legitimidade da liberdade. A tensão entre igualdade e liberdade seria fruto de uma irracionalidade, em que a causa é a falta de compreensão dos indivíduos, que se esquecem de objetivos tidos como comuns na tradição liberal: a liberdade e a propriedade privada.

De tal forma, a influência da perspectiva liberal e suas correntes na educação impactou duramente a forma de compreensão da escola enquanto espaço para a formulação de um cidadão crítico-reflexivo, capaz de usar os conhecimentos adquiridos para alterar seu meio, tal como propõe a Escola Crítica de Educação. A cidadania esteve ligada socialmente a um número restrito de pessoas, o que se demonstra na história dos sistemas nacionais de ensino.

A LUTA PELA CONQUISTA DA CIDADANIA

A origem política do termo cidadania remonta à Grécia Antiga, em que cidadão era aquele que tinha participação na atividade política da pólis. Hannah Arendt cita que a cidadania implica não ter direitos, tal como cita João C. P. F. em seu texto. A cidadania aparece como um dos direitos fundamentais de todo o ser humano; entretanto, é conquistada através de luta em conjunto, em oposição a um privilégio dado. Para Arendt, o conceito é universal e social (pois não é natural; é obtido).

A organização histórica brasileira, ao longo de sua história, fez usos muito limitados da concepção de cidadania. Existe uma desigualdade no que toca ao termo: há uma cidadania para a parcela privilegiada da sociedade e outras cidadanias para as demais classes. O que determina que um indivíduo é mais cidadão do que outro? Como já discutido, os sistemas de ensino foram voltados primordialmente para os mais ricos; o direito ao voto foi muito restrito no que tange à participação coletiva, dentre outros fatores que denunciam essas equidades.

As conquistas sociais, que abarcam a cidadania, os direitos políticos, civis e sociais, são fruto de lutas sociais. Surge em nosso contexto emergente a necessidade de defesa do ensino público de qualidade que atenda a todas as camadas, visto o desmonte da escola pública e a reforma do ensino médio, propostos recentemente.

Cada vez mais necessita-se de uma recuperação do caráter público e universalizante da escola, vistos os entraves que o nosso ensino vem tendo em relação à distinção entre liberdade/igualdade e à limitada cidadania experimentada socialmente. Tais implicações só podem ser superadas tendo em vista uma sociedade mais democrática, que determine a escola como um lugar de formação do cidadão, isto é, menos restrito do que a nossa tradição escolar vem mantendo.

No final da década de 80, no Brasil, surge o movimento escola cidadã, que visa uma educação para e pela cidadania, muito influenciado pelas ideias de Paulo Freire. Essa educação discutiu possibilidades para o alcance de uma educação mais democrática, no que tange ao acesso e à permanência, e formas de alcançá-la. Moacir Gadotti, em seu texto “Escola cidadã, Educação Para e Pela Cidadania”, aponta a necessidade de reafirmar o conceito mais pleno de cidadania, para atingir determinados objetivos na educação, que se manifesta nas lutas sociais pela conquista de direitos e pela participação direta da população na vida política da cidade.

O pedagogo Paulo Freire determina que a escola cidadã é “uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia”, como cita Gadotti em seu artigo. A educação para e pela cidadania visa construir em seu seio direitos e deveres para com toda a organização, desde alunos, gestores e professores, tendo como ideário a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que os sistemas nacionais de ensino, desde sua origem histórica, estiveram profundamente vinculados a projetos políticos e ideológicos que orientaram sua organização, seus objetivos e suas práticas. Longe de se configurarem como estruturas neutras, tais sistemas foram constituídos como instrumentos estratégicos de consolidação de

determinadas concepções de sociedade, contribuindo, muitas vezes, para a manutenção de desigualdades sociais e para a reprodução de privilégios históricos. No caso brasileiro, embora seja inegável que ocorreram avanços significativos no acesso à escolarização ao longo das últimas décadas, permanecem marcas estruturais de um modelo educacional excludente, que historicamente privilegiou determinados grupos sociais em detrimento da maioria da população.

Evidencia-se, portanto, que a educação escolar reflete disputas sociais mais amplas e que sua organização está diretamente relacionada aos projetos de sociedade em disputa em cada momento histórico. Quando a escola é reduzida a uma função meramente técnica ou instrumental, voltada apenas para a formação de mão de obra, esvazia-se seu potencial formativo, crítico e emancipador. Essa lógica compromete a possibilidade de construção de uma educação verdadeiramente democrática e limita a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reafirmar a educação pública como direito social e como espaço privilegiado de fortalecimento da cidadania e da democracia. A superação das desigualdades educacionais não depende apenas da ampliação do acesso, mas também de uma revisão profunda dos sentidos atribuídos à escola, orientando-a para uma prática comprometida com a justiça social, a inclusão e a formação crítica. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir uma educação que, de fato, atenda às necessidades da maioria da população e contribua para a transformação das estruturas sociais historicamente desiguais.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 101–121, Campinas, 31 jul. 1998.

PETITAT, André. Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação da PUC-Campinas, v. 24, p. 7-16, jun. 2008.



CULTURA DE PAZ: ESTRATÉGIAS PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

CULTURE OF PEACE: STRATEGIES FOR SCHOOL COEXISTENCE

LILIAN AFFONSO FERREIRA RAMOS
Graduação em Letras pela Faculdade São Bernardo, concluído em 2001 e Pedagogia pela Faculdade Faculdade Aldeia de Carapicuíba concluído em 2017. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Paraná no ano de 2023. Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede estadual de São Paulo e Professora da Educação Básica na Prefeitura de São Paulo- na EMEF Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

Este artigo discute a importância da cultura de paz no ambiente escolar e apresenta estratégias para fortalecer relações baseadas no respeito, no diálogo e na cooperação. Aborda inicialmente os fundamentos conceituais da cultura de paz, destacando sua relevância para a convivência democrática e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em seguida, analisa os principais desafios enfrentados pelas escolas, como violência simbólica, bullying, preconceito e falta de empatia, evidenciando seus impactos no clima institucional e no processo de aprendizagem. O texto também apresenta um conjunto de estratégias que incluem práticas restaurativas, mediação de conflitos, rodas de conversa e formação continuada de professores, destacando a importância da participação ativa de toda a comunidade escolar. Por fim, reforça que a cultura de paz é um compromisso coletivo e que sua consolidação depende da construção diária de vínculos saudáveis e da promoção de ambientes acolhedores, capazes de formar cidadãos críticos, solidários e preparados para transformar a realidade em que vivem.

Palavras-chave: Cultura de paz; Convivência escolar; Práticas restaurativas; Mediação de conflitos; Educação democrática.

ABSTRACT

This article discusses the importance of a culture of peace in the school environment and presents strategies to strengthen relationships based on respect, dialogue, and cooperation. It initially addresses the conceptual foundations of a culture of peace, highlighting its relevance to democratic coexistence and the integral development of students. Next, it analyzes the main challenges faced by schools, such as symbolic violence, bullying, prejudice, and lack of empathy, highlighting their impacts on the institutional climate and the learning process. The text also presents a set of strategies that include restorative practices, conflict mediation, discussion circles, and continuing teacher training, emphasizing the importance of the active participation of the entire school community. Finally, it reinforces that a culture of peace is a collective commitment and that its consolidation depends on the daily construction of healthy bonds and the promotion of welcoming environments, capable of forming critical, supportive citizens prepared to transform the reality in which they live.

Keywords: Culture of peace; School coexistence; Restorative practices; Conflict mediation; Democratic education.

INTRODUÇÃO

A convivência escolar tem se apresentado como um dos maiores desafios das instituições de ensino contemporâneas, especialmente diante do aumento das tensões sociais, das desigualdades e das diferentes formas de violência que atravessam o cotidiano escolar. Situações como bullying, discriminação, intolerância e violência simbólica afetam diretamente o processo educativo e fragilizam as relações entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Diante desse cenário, a promoção da cultura de paz surge como uma necessidade urgente e uma estratégia fundamental para garantir ambientes mais acolhedores, democráticos e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base nas orientações da UNESCO e em contribuições de autores brasileiros, a cultura de paz é compreendida como um conjunto de valores e atitudes que fortalecem o diálogo, a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças. Mais do que um ideal abstrato, trata-se de uma prática cotidiana que envolve escolhas, posturas e ações intencionais de toda a comunidade escolar. A escola, como espaço de formação humana e socialização, assume papel central nesse processo, pois é nela que se vivenciam e se constroem os vínculos que influenciam diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes.

Assim, este artigo discute a importância da cultura de paz nas escolas, analisa os principais desafios que interferem na convivência e apresenta estratégias que podem contribuir para a construção de ambientes educativos mais harmoniosos e colaborativos. Ao final, destaca-se o papel fundamental dos diferentes atores da comunidade escolar, reforçando que a promoção da paz é responsabilidade

coletiva e deve ser cultivada diariamente como parte integrante da prática pedagógica e das relações sociais.

A CULTURA DE PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

As instituições escolares têm enfrentado, ano após ano, desafios cada vez mais complexos, especialmente no que diz respeito às relações humanas, à diversidade cultural e às diferentes formas de violência que atravessam o cotidiano escolar. Essas manifestações, sejam físicas, simbólicas, psicológicas ou estruturais, afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, prejudicando o clima institucional e o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se fundamental promover a cultura de paz como estratégia para fortalecer ambientes educativos mais saudáveis, cooperativos e democráticos.

A construção da cultura de paz na escola representa uma base fundamental para a criação de relações mais humanas, solidárias e democráticas entre todos os que participam da comunidade educativa. De acordo com a UNESCO (1999), a cultura de paz envolve um conjunto de valores, atitudes e práticas baseadas no respeito à vida, na defesa dos direitos humanos, na não violência, na igualdade e no diálogo contínuo. Ou seja, paz não é apenas ausência de conflito, mas a construção diária de relações justas, empáticas e colaborativas. A Fundação Carlos Chagas (2022) também destaca que escolas que investem na escuta ativa, no diálogo e na participação coletiva alcançam melhores indicadores de convivência.

Autores brasileiros reforçam essa perspectiva ao compreenderem a escola como um espaço de convivência e socialização. Ao reunir sujeitos com diferentes histórias, culturas e identidades, a escola se transforma em um território de interação onde valores essenciais, como respeito, solidariedade, empatia, diálogo e justiça, podem ser vivenciados e partilhados. Educar para a paz significa reconhecer que as relações interpessoais fazem parte do processo formativo e influenciam diretamente tanto o clima institucional quanto a vivência escolar dos estudantes.

O Caderno Orientador de Convivência Escolar e Cultura de Paz da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2021) reforça que práticas pedagógicas baseadas na escuta, no reconhecimento das diferenças e na cooperação contribuem para ambientes mais seguros e acolhedores. A convivência escolar, conforme o documento, deve ser pensada de forma intencional, de modo a fortalecer valores que promovam o entendimento mútuo, o respeito e a corresponsabilidade entre todos os membros da comunidade.

Nesse caminho, Paulo Freire (1996), em Pedagogia da Autonomia, lembra que o diálogo, a tolerância e o respeito à autonomia do educando são fundamentos indispensáveis da prática educativa. O autor afirma:

> “Ensinar exige reconhecer que os educandos são pessoas passíveis de aprendizagem, capazes de se transformar e transformar o mundo. Para que isso ocorra, há que se respeitar a autonomia do educando, criar condições para que ele exerça sua liberdade e desenvolva sua capacidade crítica, numa relação dialógica e de respeito mútuo” (FREIRE, 1996, p. 45).

Assim, uma educação verdadeiramente libertadora é necessariamente dialógica e comprometida com a formação ética e humana dos estudantes, aspectos que se conectam diretamente com a construção da cultura de paz.

Dessa forma, quando a escola assume seu papel como espaço de convivência, e não apenas de transmissão de conteúdos, ela se torna um agente essencial na formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente responsáveis. Promover a cultura de paz é, portanto, uma estratégia indispensável não apenas para enfrentar diferentes formas de violência, mas também para ampliar a justiça social e fortalecer os direitos humanos no cotidiano escolar. Ao vivenciar valores como empatia, cooperação e diálogo, a escola contribui de maneira concreta para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e pacífica.

DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

A convivência no ambiente escolar apresenta uma série de desafios que influenciam diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes, além de afetar o clima institucional das escolas. Entre esses desafios, destacam-se a violência simbólica, o bullying, o preconceito, a intolerância e diferentes formas de exclusão. Embora presentes no cotidiano das escolas, muitos desses problemas acabam sendo naturalizados ou passam despercebidos, o que reforça ainda mais sua permanência. Fernandes e Almeida (2020) ressaltam que o bullying, em suas diversas manifestações, evidencia a fragilidade das relações escolares e provoca consequências sérias na autoestima, no bem-estar emocional e no rendimento acadêmico dos estudantes que o sofrem. Já a violência simbólica aparece em atitudes, discursos e comportamentos que reforçam desigualdades e estereótipos, muitas vezes mascarados como brincadeiras, mas que geram dor, marginalização e sentimento de desvalorização.

Outro aspecto que contribui para a intensificação desses conflitos é a falta de diálogo e de empatia. Quando essas competências socioemocionais não são estimuladas, torna-se mais difícil construir vínculos positivos e acolhedores, o que abre espaço para o surgimento de desentendimentos, hostilidade e desrespeito. Nesse sentido, Morin (2000) chama atenção para a importância da compreensão humana como elemento fundamental para fortalecer relações baseadas no reconhecimento do outro. O autor afirma:

> “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN, 2000, p. 115)

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escola precisa ser espaço de acolhimento, convivência e aproximação, onde a diversidade seja valorizada e onde seja possível reconhecer o outro em sua singularidade. Isso é fundamental para superar práticas discriminatórias e construir relações mais solidárias.

Além dos impactos emocionais e sociais, o ambiente escolar negativo também compromete de forma significativa o processo de aprendizagem. Dados recentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2023) mostram que escolas com altos índices de conflitos, sensação de insegurança e fragilidade nas relações interpessoais registram queda no desempenho escolar, aumento da evasão, indisciplina e desmotivação dos estudantes. Ambientes pouco acolhedores dificultam o engajamento e a permanência, enquanto escolas que promovem diálogo, apoio docente e relações baseadas no respeito apresentam melhores resultados em participação e rendimento.

Diante desse cenário, torna-se evidente que enfrentar os desafios da convivência escolar exige ações consistentes e planejadas, que promovam a cultura de paz por meio do diálogo, da escuta ativa e da empatia. Investir em políticas de prevenção ao bullying, combater práticas preconceituosas e fortalecer relações respeitosas são passos fundamentais para garantir que a escola se torne um espaço seguro, democrático e favorável ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Promover uma cultura de paz dentro da escola exige ações intencionais, contínuas e bem estruturadas, capazes de transformar o clima institucional e fortalecer relações baseadas no respeito, na empatia e no diálogo. Para isso, diferentes estratégias vêm ganhando destaque nas práticas pedagógicas, especialmente aquelas que envolvem mediação de conflitos, práticas restaurativas, projetos de convivência e participação democrática da comunidade escolar.

A mediação de conflitos e os círculos de paz têm se mostrado ferramentas fundamentais nesse processo. A metodologia dos Círculos de Construção de Paz, inspirada nos princípios da Justiça Restaurativa, cria um espaço seguro onde estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar podem conversar sobre tensões, expressar sentimentos, reconhecer responsabilidades e buscar, de forma coletiva, soluções para os conflitos. Diferente de práticas punitivas, esse modelo coloca o diálogo no centro, buscando reparar relações e reconstruir a confiança entre os envolvidos. O objetivo não é apontar culpados, mas promover entendimento, acolhimento e corresponsabilidade.

Outra estratégia essencial é o desenvolvimento de projetos de convivência, especialmente por meio de rodas de conversa e atividades de escuta ativa. Esses espaços permitem a troca de experiências e a expressão de emoções, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, autocontrole e respeito às diferenças. Quando os estudantes têm oportunidade de falar e serem ouvidos, aprendem a compreender diferentes perspectivas, fortalecendo vínculos e ampliando o sentimento de pertencimento. Além disso, tais atividades têm efeito preventivo, pois ajudam a evitar que pequenos conflitos se transformem em situações mais graves.

A formação continuada dos professores também se mostra indispensável para que a cultura de paz se torne prática cotidiana. É fundamental que os docentes estejam preparados para lidar com conflitos de forma mediadora, utilizando abordagens restaurativas e metodologias participativas. A capacitação contribui para melhorar o manejo de sala de aula, ampliar a sensibilidade em relação aos desafios das relações escolares e fortalecer uma postura mais acolhedora, dialogada e empática. Quando os educadores se apropriam dessas práticas, toda a dinâmica da escola se transforma, pois o diálogo passa a orientar os processos de ensino e convivência.

Por fim, a participação da comunidade escolar e o fortalecimento da gestão democrática são pilares essenciais. Quando estudantes, famílias, professores e gestores assumem um papel ativo nas decisões da escola e colaboram na elaboração do projeto político-pedagógico, cria-se um ambiente de corresponsabilidade e transparência. Essa participação ampliada legitima as ações de convivência e favorece a construção de um espaço escolar mais inclusivo, acolhedor e comprometido com o bem-estar coletivo.

Assim, a integração entre mediação de conflitos, práticas restaurativas, projetos de convivência e participação democrática forma um conjunto robusto de estratégias capazes de transformar o ambiente escolar. Ao investir diariamente no diálogo, no respeito e na empatia, a escola reafirma seu papel como espaço de formação integral e de construção da paz, contribuindo para relações mais humanas, cooperativas e solidárias.

O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR

A consolidação da cultura de paz nas escolas depende do envolvimento coletivo de todos os que fazem parte da comunidade escolar. Esse processo não acontece sozinho; ele se fortalece justamente quando estudantes, professores, gestores, famílias e comunidade externa trabalham de forma integrada, criando uma rede de apoio que sustenta um ambiente seguro, acolhedor e democrático.

Os alunos ocupam um lugar fundamental nesse cenário, pois são protagonistas das relações cotidianas e influenciam diretamente o clima escolar. Quando têm espaço para participar das decisões, exercer sua autonomia e desenvolver habilidades socioemocionais, tornam-se mais conscientes de suas atitudes e passam a assumir responsabilidade pelo ambiente em que convivem. O protagonismo juvenil favorece práticas de diálogo, respeito às diferenças e cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de conviver de forma ética e responsável dentro e fora da escola.

Os professores e a equipe gestora também têm papel decisivo. Além de atuarem como mediadores de conflitos, são modelos de comportamento para os estudantes. Suas atitudes, a forma como resolvem tensões, a postura ética, a maneira como escutam e dialogam, influenciam diretamente o clima institucional. Quando adotam estratégias como a comunicação não violenta, a gestão democrática e a mediação dialogada, contribuem para relações mais justas, solidárias e acolhedoras. Dessa forma, tornam-se referências na promoção de práticas restaurativas e no fortalecimento da cultura de paz.

A presença da família e da comunidade externa amplia ainda mais esse movimento. A aproximação entre escola e comunidade ajuda a fortalecer vínculos e promove maior coerência entre os valores ensinados em casa e aqueles vivenciados no ambiente escolar. A participação das famílias em reuniões, projetos e outras atividades favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e reforça a ideia de que educar para a paz ultrapassa os muros da escola. Além disso, parcerias com instituições locais e organizações sociais contribuem para ações que estimulam solidariedade, empatia e cooperação.

Assim, promover a cultura de paz é um compromisso coletivo, construído diariamente pela participação ativa e corresponsável de todos. Quando alunos, professores, gestores, famílias e comunidade se unem, a escola se transforma em um espaço de convivência democrática, onde valores como empatia, justiça e respeito são vivenciados e fortalecidos. Essa articulação cria um ambiente mais harmonioso e contribui para a formação de cidadãos capazes de construir relações pacíficas em diversos contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura de paz no ambiente escolar é um processo contínuo, coletivo e profundamente necessário diante dos desafios que marcam o cotidiano das instituições de ensino. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que práticas violentas, sejam elas simbólicas ou explícitas, impactam diretamente o desenvolvimento dos estudantes, o clima escolar e o processo de

aprendizagem. Por isso, torna-se indispensável que a escola assuma um papel ativo na promoção de relações mais humanizadas, solidárias e democráticas.

Os capítulos discutidos evidenciaram que a cultura de paz não se limita a discursos, mas depende de ações concretas. Estratégias como mediação de conflitos, práticas restaurativas, rodas de conversa e formação continuada dos professores contribuem para transformar a convivência, permitindo que estudantes se sintam valorizados, respeitados e acolhidos. Além disso, a participação da família e da comunidade fortalece as iniciativas escolares, ampliando a corresponsabilidade e garantindo que os valores trabalhados na escola se estendam para outros espaços de convivência.

Também ficou evidente que a promoção da cultura de paz requer escuta ativa, empatia e diálogo permanente. Quando esses elementos fazem parte do cotidiano escolar, as relações se tornam mais saudáveis, os conflitos passam a ser compreendidos como oportunidades de crescimento e a escola se consolida como um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, promover a cultura de paz é investir na formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de conviver de forma ética e respeitosa. É reconhecer que a paz se constrói diariamente, em pequenas atitudes, no modo como dialogamos, acolhemos e nos relacionamos com o outro. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui não apenas para melhorar seu clima institucional, mas também para formar cidadãos preparados para atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ACRE. Educação promove cultura de paz nas escolas. Acre, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório – Grupo de Trabalho de Prevenção e Enfrentamento da Violência nas Escolas. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o artigo 12 da Lei nº 9.394/1996 para incluir a promoção da cultura de paz como atribuição das escolas.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a criminalização do bullying e do cyberbullying no território nacional.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios da escola contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Educação. Caderno Orientador: Convivência Escolar e Cultura de Paz. Brasília: SEDF, 2021.

FERRAZ, M. S.; SOUSA, M. J. Conflitos no contexto escolar: estratégias de monitoramento em busca de uma cultura de paz. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14125/1/MJS20112018.pdf

FERNANDES, A. P.; ALMEIDA, S. Bullying e convivência escolar: desafios da educação contemporânea. Revista Eletrônica de Educação, 2020.

FISCHER, Rosa Maria. Educar para a convivência: práticas restaurativas e mediação de conflitos. Revista Educação e Sociedade, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cultura de paz nas escolas: como investir em convivência escolar. São Paulo, 2022.

INSTITUTO AURORA. ODS 16: pela construção e manutenção de uma cultura de paz. Disponível em: https://institutoaurora.org/ods-16-cultura-de-paz/

MONTEIRO, M. P. G.; ASINELLI-LUZ, A. Prevenção do bullying escolar: tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade. Momento – Diálogos em Educação, v. 28, n. 3, p. 265–278, 2019. DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v28i3.8220

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 18.165, de 2024. Institui o Programa Cultura de Paz nas Escolas do município de São Paulo.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 18.328, de 2025. Institui o Dia da Cultura da Paz nas Escolas (20 de abril).

SEDUC/PA. Secretaria de Educação do Estado do Pará. Programa Bem Conviver – Cultura de Paz. Pará, 2023.

UNESCO. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Paris: ONU, 1999.

UNESCO. Guia prático de educação para a paz e direitos humanos. Brasília: UNESCO, 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. DUSI, M. L. H. A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6324/1/2006_Miriam%20L%C3%BAcia%20Herrera%20Masotti%20Dusi.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1072/969



RACISMO - ENTRE A ESCOLA E AS MÍDIAS DIGITAIS

RACISM - BETWEEN SCHOOL AND DIGITAL MEDIA

LORENA OLIVEIRA DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Santo Amaro (2016); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Desembargador Amorim Lima.

RESUMO

Compreendendo a escola como local privilegiado de vivências por parte de estudantes, educadores e demais sujeitos que se relacionam neste contexto, julgamos pertinente a reflexão e a construção de práticas que possam contribuir para a transformação das relações que se estruturam por meio da diferenciação dos sujeitos em função da cor de sua pele (CARNEIRO, 2023). Neste sentido, este artigo procura analisar ressonâncias de um Projeto Político Pedagógico Especial, no que se refere à suas práticas para a educação das relações étnico-raciais, por meio de textos escritos por estudantes de uma escola pública, do 9° do ensino fundamental, a respeito da temática do racismo. Para tanto mobilizaremos contribuições da teoria polifônica da enunciação (DUCROT, 2020), buscando dar consequência e contribuir para os estudos que refletem a respeito das temáticas étnico raciais na escola com foco na linguagem RIOLFI & COSTA (2024).

Palavras-chave: Identidade; Preconceito; Escola; Juventude

ABSTRACT

Understanding the school as a privileged place of experiences for students, educators, and other subjects who interact in this context, we consider it pertinent to reflect on and construct practices that can contribute to the transformation of relationships structured through the differentiation of subjects based on the color

of their skin (CARNEIRO, 2023). In this sense, this article seeks to analyze the resonances of a Special Political Pedagogical Project, regarding its practices for the education of ethnic-racial relations, through texts written by students from a public school, in the 9th grade of elementary school, on the theme of racism. To this end, we will mobilize contributions from the polyphonic theory of enunciation (DUCROT, 2020), seeking to give consequence and contribute to studies that reflect on ethnic-racial themes in school with a focus on language (RIOLFI & COSTA, 2024).
Keywords: Identity; Prejudice; School; Youth

INTRODUÇÃO

O que jovens estudantes do 9° do ensino fundamental, de uma escola pública municipal com Projeto Político Pedagógico Especial, escrevem a respeito do racismo? Buscando responder a esta pergunta pedimos aos participantes do Cursinho Pré Vestibulinho, oferecido aos estudantes dessa escola por professores voluntários, para que escrevessem um texto argumentativo versando sobre o racismo. Nosso principal objetivo foi analisar como a experiência em uma escola com Projeto Político Pedagógico Especial, que desenvolve em seu currículo práticas antirracistas, se reflete nos escritos dos estudantes a respeito da temática.

Buscando explicitar as diversas vozes que comparecem nos textos dos estudantes, faremos uso da teoria polifônica da enunciação. Dando continuidade aos estudos interessados nos aspectos linguísticos que atravessam o fenômeno do racismo (RIOLFI & COSTA, 2024), faremos uso da teoria polifônica da enunciação, tal como elaborada por Ducrot. Segundo o autor, essa teoria surge no contexto da linguística, com objetivo de problematizar a perspectiva que compreende o sujeito falante como unicidade. Emprestando a ideia de polifonia utilizada no contexto dos estudos literários, Ducrot (2020) concebe sua proposta teórica propondo à existência de diferentes vozes em um enunciado, tal como uma peça de teatro onde diferentes personagens interagem para compor uma cena (RIOLFI & COSTA, 2024).

Considerando o aumento de manifestações racistas no ambiente escolar nos últimos anos, partimos do entendimento de que as sociedades e suas formas específicas de organização criam e reproduzem preconceitos, sendo necessário explicitar e compreender as especificidades do contexto sociocultural no qual ocorrem. Neste sentido, tendo em vista a macroestrutura social condicionada em uma perspectiva neoliberal, é possível pensar na emergência de um novo paradigma segundo o qual a racionalidade, na contemporaneidade, acaba se tornando irracional na medida em que, de certo modo, perdemos a capacidade de pensar por nós mesmos. Se em uma fase inicial do capitalismo era possível desenvolver o pensamento crítico reflexivo, com a configuração dos grandes monopólios e novos interesses de mercado, o pensamento passa a não ser necessário/permitido. Se antes era possível perceber/conhecer a contradição expressa nas relações sociais que acontecem no mundo, agora,

através da indústria cultural e dos meios de comunicação em massa, a contradição é depositada única e exclusivamente no sujeito (CROCHIK, 1996; DUFOUR, 2005; MBEMBE, 2022).

Este sujeito, que no contexto educacional reproduz falas e estereótipos veiculados pelas mídias sociais, em muitas situações não demonstra ter dimensão das implicações ou efeitos de sentido produzidos por suas falas. Isto nos leva a crer que para além do marco político jurídico encetado pela lei 10.639, pensar a questão no contexto educacional requer um aprofundamento das reflexões e propostas que permitam aos jovens estudantes pensar a respeito da constituição de nossa identidade e no papel da escola enquanto produtora/transformadora de nossa cultura.

RACISMO, HISTÓRIA E ESCOLA

Diversos são os estudos que buscam discutir o preconceito em nossa sociedade. Entendemos que trata-se de pensar as especificidades de um processo social complexo que se caracteriza, nos indivíduos, fundamentalmente pela negação da experiência e da identificação com o outro (CROCHIK, 1996; CARNEIRO, 2023, MUNANGA, 1999; MBEMBE, 2022). Esta disposição se manifesta das mais diversas formas e são abundantes os relatos de preconceito contra pessoas por conta de sua origem, raça, sexo, cor e mesmo por serem portadoras de alguma deficiência.

A questão do preconceito por conta da raça surge na área da educação, de forma mais candente após a promulgação da lei 10.639/03. Esta altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei n°9.394/96) e inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino. Cumpre ressaltar que a proposta de legitimação da história africana como matriz da formação cultural brasileira já aparece exposta na Constituição de 1988. Compreendemos, no entanto, que a dificuldade de reconhecimento deste fato se constitui pela reprodução em nosso país de um discurso que se apresenta e se estrutura em torno da identidade branca e do mito da democracia racial.

Em relação a primazia da identidade dos sujeitos brancos, tida como modelo universal, assim como em estudos realizados anteriormente (FANON, 2020; MUNANGA, 1999), a filósofa Sueli Carneiro, em sua tese de doutoramento intitulada *Dispositivo de racialidade. A construção do outro como não ser com fundamento do ser (2023),* se propõe a pensar as estruturas subjacentes a racialidade brasileira, afirmando que a branquitude só se afirmar - existe por meio da negação do outro, o sujeito negro. Em suas palavras

> [...] procuro mostrar a existência de um dispositivo de racialidade operando na sociedade brasileira de tal modo que, pela articulação de múltiplos elementos, configura a racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de saberes, poderes e subjetividades. (CARNEIRO, 2023, p.13)

A autora pondera ainda a respeito da perspectiva segundo a qual à individualidade do sujeito negro é submetida à um assujeitamento na medida em que nega-se sua pertença a categoria ontológica que

circunscreve os sujeitos humanos como um todo, reduzindo-o ao aspecto ôntico que refere-se exclusivamente às especificidades de raça, cor, cultura e etc. Em sua argumentação, tal redução se dá em função do dispositivo de racialidade que organiza as relações sociais em nosso país. A este respeito, citando Foucault, CARNEIRO nos diz que

> Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não - dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer com outros elementos. (apud FOUCAULT, 2023, p.27)

Tendo em mente esta rede que se articula na produção de discursos, saberes, poderes e subjetividades, ao pensarmos às possibilidades de constituição identitária do sujeito brasileiro, somos confrontados com uma ordem na qual o sujeito negro se vê assujeitado ao ônus simbólico que à negritude carrega. Trata-se, na prática, da constituição de um modelo "[...] em cujo núcleo se aloja uma identidade padronizada, e, fora dele, uma exterioridade oposta, mas essencial para a afirmação daquela identidade nuclear." (CARNEIRO, 2023, p. 39); o que resulta em uma zona de conflito que enceta o não-ser, ainda que este seja necessário para afirmar o ser.

Outro aspecto a ser observado, diz respeito aos usos estratégicos das concepções de miscigenação racial e do mito da democracia racial, visando à manutenção do estado de coisas que organiza à sociedade em detrimento de uma grande parcela da população. Em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade nacional versus identidade negra,* MUNANGA(1999) defende a ideia de complexidade e das identidades múltiplas, tendo em vista a superação das categorias herdadas do período colonial, destacando-se seu aspecto ideológico.

Nesta perspectiva, julgamos pertinente destacar o excerto que se segue, tendo em vista às metamorfoses que se operam na estruturação dos discursos, sem que, no entanto, seu núcleo ou seus objetivos se alterem. Corroboramos a fala de CARNEIRO, segundo a qual,

> O ideal de branqueamento não está abandonado; é imposto ao imaginário social pela cultura dominante através da exibição permanente de seus símbolos, que expressam os seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração de superioridade "natural", cotejados sistematicamente com os símbolos de estigmatização da negritude - seu contraponto necessário. Os meios de comunicação, para retratar a pobreza, a miséria, a delinquência, o analfabetismo, a ignorância, a indigência humana, são prodígios em exibir pessoas negras. E, para assegurar o mito, promove-se uma integração minoritária e subordinada dos negros que não correspondem aos estereótipos consagrados nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, em especial nas imagens publicitárias; o que pela excepcionalidade reitera a regra discricionária. (2023, p.54)

Neste sentido, acreditamos tratar-se de um processo no qual buscamos construir um referencial que potencialize as práticas pedagógicas, de modo que elas possam romper com os preconceitos e combater o racismo. Mais ainda, como nos convoca a pensar Dufour (2005) trata-se de interrogamo-nos acerca desse novo sujeito, "criado" e criatura em meio ao neoliberalismo, para o qual não há função da escola, que não se adeque, de algum modo a lógica provedora de "kits identitários e de imagens de

identificação" (DUFOUR, 2005, p.118). Como elaborar um projeto que leve em consideração o entendimento do papel da escola como o de contraposição frente a um modelo de escola que seja mera reprodutora de uma cultura que é ideologicamente orientada pelos interesses de classe e que muito contribui, em nosso país, para a consolidação de ideias racistas que colocam os sujeitos em condição de inferioridade por conta da cor de sua pele? Mais ainda, como fazer a discussão avançar de modo que os estudantes consigam "saber" para além de dados históricos, sociológicos, estatísticos, desenvolvendo a capacidade de colocar-se no lugar do outro?

Este percurso enseja contrapor o exposto por Dufour quando nos diz de um sujeito "(...) liberado das grandes narrativas soteriológicas (religiosas ou políticas), o sujeito pós-moderno, entregue a si mesmo, sem anterioridade nem finalidade, aberto apenas para o aqui e agora, conectando tão bem quanto mal às peças de sua pequena maquinaria desejante nos fluxos que a atravessam." (DUFOUR, 2005, p. 119) Ainda que reconheçamos o empenho do autor em nos fazer ver aquilo que nos atravessa em termos de resultados da ação neoliberal na escola julgamos pertinente pensar em formas de ação - intervenção que possam contribuir para que os sujeitos atuantes neste contexto - estudantes, professores e comunidade escolar como um todo - construam novas narrativas que o vinculem ao coletivo por meio do conhecimento da história e da cultura dos povos negros, considerando seu caráter de anterioridade que constitui o presente.

Para começar a elaborar respostas para as questões apresentadas julgamos pertinente refletir, mesmo que brevemente, a respeito da construção identitária e dos processos de subjetivação dos sujeitos não brancos em nosso país, partindo do retrospecto sobre a história das populações negras trazidas para o Brasil feito pela pesquisadora Maria da Glória Calado. A autora, em sua tese de doutoramento intitulada *Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial*, traz uma reflexão importante sobre os aspectos subjetivos que compõem o inconsciente dos sujeitos e incorporam a cultura, reproduzindo preconceitos e estereótipos sobre a população negra em nosso país.

Partindo do conceito de enquadre, a autora coloca quatro momentos fundamentais para a compreensão das dificuldades na constituição da identidade negra e do preconceito no Brasil. O primeiro diz respeito ao período do escravismo no qual os sujeitos negros foram tratados como objetos. Nesse enquadre, o trabalho escravo resultante da pilhagem do continente africano a partir de 1560, construiu um cenário que inclui violência, pobreza, miséria e a negação dos direitos básicos à população negra. O contexto de negação de direitos incluiu o desprezo pelo direito do sujeito negro de conhecer sua história e cultura para que fosse possível a manutenção de uma concepção de identidade, capaz de fazer frente as agruras sofridas em seu cotidiano. A escravidão que era justificada como "coisa de Deus", vitimou à violência e todo tipo de sujeição, os sujeitos negros que foram coisificados, separados de suas tradições e transformados em máquinas cuja função era gerar lucro (CALADO, 2013).

O segundo enquadre refere-se ao momento de abolição da escravatura em 1888. Ser liberto, por força da lei, não significou ter acesso aos mesmos direitos que os brancos, sobretudo em relação as

camadas mais ricas da população; agora homens livres, os negros eram vistos como sujeitos inferiores. Nas palavras de Calado,

> "Os negros libertos passaram a compor um enorme contingente de desempregados, vivendo de pequenos serviços, em áreas afastadas, muitas vezes vivendo em terras do governo, sem condições de frequentar escolas e sem acesso mínimo as políticas sociais." (2013, p.43)

Neste período iniciam-se os estudos a respeito do negro como objeto da ciência, na medida em que se fazia necessário justificar sua inferioridade frente aos sujeitos brancos. Em seu estudo a respeito do imaginário das elites sobre o negro no século XIX, Azevedo (1987) salienta que fazia parte das preocupações da época ideias reformistas que entendiam ser a educação moral necessária para que os ex escravizados pudessem compreender a importância do trabalho e da disciplina, ou mesmo concepções que ratificavam a necessidade da substituição da mão de obra negra pela vinda de imigrantes europeus, na medida em que

O terceiro enquadre faz referência ao período de 1889 a 1930. Durante a República Velha há a legitimação ideológica da inferioridade do negro. Tendo sido este um período de intenso debate sobre a questão racial, consideramos importante salientar que entendemos a raça como uma construção social que organiza as relações sociais em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de um fator estritamente biológico pertencente à ciência (Calado, 2013). Entre os teóricos que pensaram a questão, o francês Arthur de Gobineau, publicou em 1853 "O ensaio sobre a desigualdade das raças", no qual propunha a noção de degeneração das raças a partir da miscigenação. Esta teoria foi amplamente aceita no Brasil de modo que o entendimento corrente nos círculos acadêmicos era o de que a superioridade da raça branca, expressa através de suas conquistas e seu caráter civilizatório, seria degenerada através da miscigenação com os povos negros e indígenas. Havia então uma justificativa cientifica que colocava o negro como inferior e mesmo, como empecilho, para a concretização do projeto de modernidade em nosso país. Por este motivo iniciou-se uma política de higienização e branqueamento que pretendia que os negros fossem

> [...] extintos em decorrência da degeneração, pelo falecimento ou pela miséria moral ou física (...) De acordo com Guimarães (1999) a teoria do embranquecimento compreendida como ajustamento do "racismo científico", é a teoria mais importante que particulariza o racismo universalista brasileiro." (Calado, 2013, p. 62)

O último enquadre é aquele que se refere aos marcos políticos jurídicos no que diz respeito a discussão étnico-racial e a criação de políticas públicas afirmativas que possibilitam a ressignificação positiva do negro no imaginário social. Com a exacerbação das condições de miséria e desigualdade a partir da década de 1960, há o despontar dos movimentos democráticos e sociais, da luta por educação para todos; ampliando, mesmo que por parte dos setores civis da sociedade, as discussões em torno de uma filosofia e de políticas públicas que deem conta de atender o imenso contingente de pessoas excluídas do exercício de seus direitos básicos fundamentais e da construção de vínculos afetivos em

uma comunidade. A partir da Constituição de 1988 o negro passa a ser visto como sujeito de direitos (CALADO, 2013; CARNEIRO, 2023).

Dito isto, concordamos com Munanga quando diz que

> O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico metodológicas das ciências sociais que, geralmente exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. A parte submersa do iceberg corresponde, metaforicamente, os preconceitos não manifestos presentes individualmente na cabeça dos indivíduos e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas." (2002, p.9 apud Calado, 2013, p. 64)

Sendo este fenômeno constituinte das relações sociais brasileiras, ainda que encoberto sob o véu da democracia racial, é na escola, como espaço fundamental de socialização dos sujeitos em sua diversidade, que ele encontra materialidade nas práticas concretas cotidianas. Neste sentido, apontamos para sua importância como local de ressignificação e persistência da história e da cultura das populações negras, de modo que elas possam ser constitutivas de identidades dos sujeitos não brancos, para além do padrão imposto pelos diversos elementos que compõem o dispositivo de racialidade em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar perceber nos textos escritos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental as ressonâncias de um Projeto Político Pedagógico Especial que têm em seu escopo práticas para a educação das relações étnico raciais, visamos contribuir para os estudos que têm como objetivo refletir a respeito da linguagem enquanto fenômeno que é atravessado pelo racismo e ainda, para a avaliação do quanto tais práticas têm sido efetivas ao possibilitarem a construção de conhecimentos a respeito do racismo pelos estudantes.

Da análise deste material parece-nos possível pensar que às práticas efetivadas pela escola materializam-se em saberes a respeito do racismo, no que se refere à aspectos históricos, considerando as referências à colonização e ao período escravocrata em nosso país, o que pode ser resultado dos estudos desenvolvidos por meio dos Roteiros Temáticos de pesquisa ou das Oficinas de Capoeira. Ainda assim, à maior prevalência de vozes que indicam um repertório constituído por meio do acesso as diversas mídias de comunicação, nos levam a pensar a respeito da forma como o fenômeno complexo do racismo vem sendo trabalhado nos espaços escolares.

Entendendo que a sociedade capitalista opera na nossa linguagem e na forma de perceber a realidade naturalizando o que é contextual e portanto, mutável, compreendemos que quanto mais

produzimos/refletimos a cultura, mais nos tornamos sujeitos e mais objetivos nós somos, mais conseguimos nos expressar, não sendo, portanto, objetos. Neste sentido, o conceito que liberta é aquele que vê uma face do objeto mas não o resume a isso, pensa também o seu devir. Neste entendimento a educação deve possibilitar o estranhamento de modo que se faça a crítica a alienação do não pensar, ou de deixar que pensem por nós, de modo que compreender os sistemas educacionais para além da lógica utilitarista característica das sociedades capitalistas, assim como, construir práticas que façam cumprir as determinações da lei para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, se constitui atualmente num desafio.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CALADO, Maria da Gloria. *"Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial."* 2013. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da USP – FEUSP.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CROCHIK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jun. 2024.

DUCROT, O. (2020). O Dizer e o dito Pontes Editores.

DUFOUR, Dany-Robert. A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Admistração escolar: Introdução crítica**. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002

PRIOSTE, Cláudia Dias. O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-21052013-113556. Acesso em: 2023-10-17

RIOLFI, C. R., & COSTA, R. de O. (2024). As pessoas que passavam xingavam ela de "macaca": às facetas do racismo em textos infantis. Proposições, https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0041BR

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOUZA, M. C. C. C. Et all. *Juventude, consumismo e preconceit*o. In Educação pública nas metrópoles brasileiras, org por Monica do Amaral e Maria Cecilia C. De Souza. Edusp/ Paco Editorial, 2011. p. 125 – 142



EDUCAR COM LIMITES: O GRANDE DESAFIO DE PAIS E EDUCADORES DO SÉCULO XXI

EDUCATING WITH LIMITS: THE GREAT CHALLENGE FOR PARENTS AND EDUCATORS OF THE 21ST CENTURY

LUCIANA CRISTINA DE ÂNGELO MELO
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil, (2015); Pós-graduação em Musicalização e Contação de História pela Faculdade Conectada – Faconnect, (2026); Professora de Educação infantil no CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

O século XXI enfrenta um dos maiores desafios jamais esperados por toda a humanidade. A falta de limites na educação dos filhos/alunos e adolescentes. O processo de globalização mudou bastante a sociedade atual, causando desta forma, diversos impactos sociais, gerando como resultado, uma crise familiar e social. Família e escola perderam o poder e o espaço para educar e formar o indivíduo saudavelmente. A falta de limites e a indisciplina constituem um grande desafio para pais e educadores e ao mesmo tempo, representam um dos principais obstáculos para a execução do trabalho pedagógico, além de preparar os filhos para enfrentar a sociedade. Pais e educadores encontram-se cada vez mais encurralados, à procura de orientações para administrar este problema, e afirmam que nunca foi tão difícil educar filhos e alunos, pois nas suas épocas de criança, bastava um olhar atravessado ou um bilhete ou até mesmo uma reclamação do professor para que as crianças pudessem entender e cumprir as ordens estabelecidas. Defende-se nesse trabalho, como resultado duma pesquisa bibliográfica que há alternativas para educar cidadãos com limites e que tanta família, escola e sociedade devem assumir uma postura compartilhada, sem distorções e medos. Ambas devem abrir espaço para o diálogo, firmeza, amor e dedicação. Faz-se necessário buscar caminhos, na qual, escola, família e comunidade possam assumir o seu verdadeiro papel na construção dos limites.

Palavras-chave: Limites; Família; Escola; Sociedade.

ABSTRACT

The 21st century faces one of the greatest challenges ever anticipated by humanity: the lack of limits in the education of children/students and adolescents. The process of globalization has significantly changed current society, causing various social impacts and resulting in a family and social crisis. Family and school have lost the power and space to educate and shape the individual healthily. The lack of limits and indiscipline constitute a major challenge for parents and educators and, at the same time, represent one of the main obstacles to the execution of pedagogical work, in addition to preparing children to face society. Parents and educators find themselves increasingly cornered, seeking guidance to manage this problem, and affirm that it has never been so difficult to educate children and students, because in their childhood, a sideways glance, a note, or even a complaint from the teacher was enough for children to understand and comply with the established orders. This work, based on bibliographic research, argues that there are alternatives for educating citizens with limits and that family, school, and society must adopt a shared stance, free from distortions and fears. Both must create space for dialogue, firmness, love, and dedication. It is necessary to seek ways in which school, family, and community can assume their true role in building limits.

Keywords: Limits; Family; School; Society.

INTRODUÇÃO

Neste século surgiu uma questão muito preocupante e bastante discutida pelos psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos. É a educação com limites. Educar com limites e formar cidadãos com valores morais e sociais se tornou um grande desafio para pais e educadores.

Tendo como foco este grande desafio, busquei aprofundar o conhecimento e verificar possibilidades de levar pais e educadores a refletirem sobre as diversas possibilidades de educar com limites. Diagnostiquei algumas alternativas de impor limites, pois as relações familiares atuais mudaram seus conceitos de vida e tanto a família como a escola se sentem despreparados com tantas exigências.

Os valores morais, sociais e cristãos estão se perdendo. Com o intuito de resgatá-los, busquei na leitura diversas reflexões sobre a formação e a gênese da ética das novas gerações. Analisei ainda como está sendo procedida a educação do momento e procurei estabelecer sugestões de uma educação sem repreensão.

O papel da família moderna vem se alterando a cada dia e os efeitos do mundo globalizado causaram muitas mudanças na sociedade. Portanto a vida em sociedade faz com que o indivíduo tenha que seguir regras com aspectos de condutas e de organização social, que requer condições e qualidades distintas, sem o qual o homem não pode viver.

Compreender os estudos sobre limites tem promovido uma inquietação entre família, escola e sociedade. Já não se sabe qual é a relação entre limites e liberdade, pois é um exercício contínuo que guia as relações diárias entre pais, filhos e escola.

Com base em pesquisas bibliográficas e suportes teóricos da internet foi possível trazer inúmeras contribuições de diversos autores. Foi possível analisar e compreender as informações que cada um defende, pois sabemos que os fenômenos humanos são complexos.

O estudo em questão foi satisfatório e atingiu um dos grandes objetivos almejados. Levar pais e educadores a refletirem sobre posturas distorcidas em relação a educação com limites.

DESAFIOS ENCONTRADOS ATUALMENTE PARA EDUCAR CIDADÃOS COM LIMITES

Em outros tempos, os filhos obedeciam e respeitavam as ordens e os ensinamentos dos pais. Em outros tempos, os alunos valorizavam os estudos e viam o professor como um grande mestre. Em outros tempos, as crianças eram muito educadas, cumprimentavam e respeitavam as pessoas na rua.

Atualmente os pais obedecem às ordens dos filhos e a grande maioria das crianças conseguem tudo o que querem agredindo fisicamente os pais ou fazendo cenas de “birra” em locais públicos, porque sabem que eles se sentem constrangidos e vão satisfazer suas vontades. Atualmente os alunos não querem, não sentem prazer e acham desnecessário estudar. Acreditam que são os donos do saber, não tem limites nenhum, desrespeitam e agridem de diversas maneiras os professores. O professor que antes era um grande mestre perante a sala de aula, hoje está em segundo plano. Atualmente as crianças perderam a noção de educação, estão se tornando adolescentes mesquinhas, vulgares e quando chegam à fase adulta não sabem constituir uma família de bons valores. Não sabem respeitar os adultos, os idosos, enfim, estão centrados no seu mundinho.

Conforme Neto:

> A criança de hoje está bem mais estimulada e responde com maior agilidade ao meio, o que lhe confere a boa posição de ser participante nos grupos sociais; casa e escola especialmente. Todavia, dada a falta de condução por conta da educação sem limites, a criança acaba se tornando um canhão sem direção, que atira para vários lados ao acaso e acerta em quem estiver na trajetória, e a si mesma invariavelmente. (NETO, 2013, p.01).

Percebeu-se que a geração de antigamente vivenciou uma educação ingênua, na qual ficavam submersos à sua criança interna, perdidos psiquicamente em um invólucro de sentimentos incompreendidos de uma criança que na época não tinha espaço para falar, pensar e agir. Isso fez com que hoje, esta geração negue que tem uma história, um passado que não permite esquecer a sua origem. Sendo assim, os pais atuais se sentem intolerantes, incapazes e inconformados pela certeza de que

possuem limites, porém não conseguem mudar o que já foi feito. Resta apenas enlouquecer, destruir o que já a muito estava dentro de si, o sentido das coisas, que até agora não tinha nome, mas que se transformou em pedido de socorro. Este pedido de socorro está voltado com muita intensidade aos conceitos que a Psicanálise e a Psicologia defendem. Os pais de hoje não devem se culpar ou se amedrontarem na hora de educar os filhos. Eles precisam entender que eles têm papéis muito importantes e fundamentais dentro dos seus lares. A formação e a gênese da ética é o mais importante. O essencial não é alegrar os filhos o tempo todo ou satisfazer todas as vontades. O mais promissor é gerar cidadãos éticos que carreguem consigo valores como a solidariedade, a empatia, a honestidade e o respeito ao próximo. Zagury (2013) afirma que “para possibilitar o surgimento desse ser humano maravilhoso é necessário que os pais tenham certeza de uma coisa: dar limites é importante.”.

Verificou-se que nenhum ser humano pode respeitar o próximo se não conhecer quais são os seus limites. As crianças precisam interiorizar a ideia de que poderão fazer milhares de coisas que desejam, mas nem tudo e nem sempre. Entre satisfazer o seu próprio desejo e pensar no direito do outro, obviamente, a maioria das crianças preferem satisfazer a si mesmos, mesmo sabendo que muitas vezes poderão prejudicar outras pessoas. Por exemplo: os pais não devem ser coniventes e mandar os seus filhos morderem ou puxarem os cabelos do coleguinha só porque ele pegou o seu brinquedo favorito. Ou ainda, por motivo de curiosidade, os pais não devem permitir que os filhos continuem entupindo o vaso sanitário da escola com papel higiênico. Quem desde pequeno tiver aprendido que muitas coisas podem, e muitas outras não podem e não devem ser feitas, mesmo que deem muita vontade ou prazer, saberão dizer “não, isso não pode”, ou seja, serão adolescentes e depois adultos que conhecerão e respeitarão regras básicas na vida.

As crianças, ao nascer não sabem o que é certo e o que é errado. Elas necessitam ser ensinadas. E ensinar, educar é uma tarefa fundamental dos pais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo 12º destaca alguns princípios necessários no processo educacional da criança, onde abrange os deveres da família sendo uma das responsáveis pelo dever de educar o filho. Portanto os pais devem ficar atentos aos seus deveres e realizá-los da melhor maneira possível.

Outro aspecto que ganha um grande destaque atualmente é que os pais ficam receosos em dizer “não” aos filhos e vão permitindo atitudes e comportamentos não desejáveis.

Segundo Rico:

> Para que a criança adquira noções claras de respeito ao próximo, de limites e regras sociais e familiares, os pais devem se utilizar de um tom sério, firme e seguro, com palavras de compreensão dela, para que não fique nenhuma dúvida em sua cabecinha e, repito serem modelos daquilo que esperam que ela aceite, faça uso e de que não são negociáveis em nenhum momento, mesmo quando estiver mais amadurecida. Por isso se chamam regras familiares e não regras infantis. (RICO, 2013, p.02).

Refletiu-se que dizer “não” aos filhos é um fator organizador na estruturação subjetiva do ser humano. Dizer “não” aos filhos não é sinônimo de aprendizagem, especialmente quando a criança ouve o não sem saber o pôr que seus desejos foram negados.

Portanto é necessário que os pais estejam seguros neste momento, para não criar situações frustrantes na educação dos filhos.

Compreendeu-se que as crianças precisam ter alguém que, mesmo sem absoluta certeza, mas com um mínimo de adequação e coerência, acredite, sem culpas e remorsos, que as crianças precisam parar. Mas parar, sem serem recompensadas. Para quem ainda não interiorizou, já está na hora de entender que se os pais e educadores não dão as regras, as crianças de uma forma ou de outra, pedirão por elas.

Percebeu-se que a família é o grande alicerce na construção dos limites das crianças. Em seguida vem a escola com o grande desafio de reconquistar a sua parceria.

Depois da família, a escola é a grande responsável em formar cidadãos, pois esta é a sua função social. Portanto é fundamental apresentar aos alunos conteúdos de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Conforme Enguita apud Sacristán e Gómez:

> (...) a escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno (a) com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado. (ENGUITA apud SACRISTÁN e GOMÉZ, 1990, p. 152).

Constatou-se que a escola constrói não só o conhecimento formal, mas também o conhecimento sistemático que faz com que todos os alunos tenham a capacidade de enfrentar os desafios que a sociedade propõe. Em contrapartida, para que a escola consiga trabalhar desta forma, é preciso ter muito apoio das famílias.

Lembro-me perfeitamente a vinte e poucos anos atrás, o belo relacionamento que as escolas e as famílias vivenciaram.

Notou-se perfeitamente o desinteresse e a falta de comprometimento que as famílias demonstraram e vêm demonstrando frequentemente nas nossas escolas. Quando criança, jamais os meus avós deixaram de participar das reuniões escolares e, mesmo muito pobres, nunca fui para a aula sem os materiais solicitados pela professora. Sempre realizei as tarefas escolares com muito capricho e atenção. A contribuição espontânea sempre esteve em dia. E o que está acontecendo hoje? A convivência entre ambas está difícil. A escola sofre, pois não consegue manter uma harmonia com a família.

No meu tempo de estudante, os professores e diretores chamavam os pais à escola para conversar sobre as dificuldades e desafios que estavam enfrentando com certos alunos indisciplinados. Os educadores recebiam todo o apoio e ajuda da família. Hoje, os pais é que vão até à escola para reclamar, ameaçar, questionar e despejar toda a culpa dos problemas que estão enfrentando com os filhos. Ou seja, de uma forma ou de outra, eles querem passar toda a responsabilidade para a escola.

Conforme Furtado:

> Impor limites é papel da família. Por mais que o papel da escola seja atuar em parceria com a família para garantir educação, tem muitas outras funções que não além do estabelecimento de limites: A escola deve socializar educar, ensinar a criança a pensar, a ser criativo. Dar limites também é função da escola, mas seguramente, a instituição não é uma clínica para tratamentos de problemas emocionais. (FURTADO, 2013, p.01).

Constatou-se que a escola sempre esteve em primeiro plano na vida das famílias. Porém com as diversas e constantes mudanças ocorridas na sociedade, a família passou a acreditar que educar com limites e resolver os problemas enfrentados no dia a dia, são tarefas exclusivas da escola.

Conforme o senso comum, a indisciplina conta com duas estratégias para ser amenizada: paciência e pulso firme. Portanto na hora de tomar uma atitude é imprescindível que os educadores levem em conta que os diversos atos indisciplinados que ocorrem nas escolas têm naturezas diferentes. É possível classificar em três tipos, as formas de comportamentos e atos indisciplinados. As atitudes impróprias se referem ao campo geral da incivilidade e diz respeito à não realização das atividades, recusa a pedidos ou ordens dadas pelo professor, ameaça de nudez, atividades alheias às aulas, brincadeiras constrangedoras, despropositadas ou agressivas, cantorias em aula, conversas paralelas, descumprimento de acordos, questionamentos irônicos e uso de palavrões. As infrações regimentais incluem deboches às normas escolares, como adulteração e destruição de documentos, atrasos, ausência de material, interrupção externa de aula sem autorização, não realização dos deveres, saída da aula sem autorização e uso de aparelhos sonoros ou de telefone celular em sala, além de cabular aulas. E por último, aparecem os atos violentos, físicos ou verbais. Podem se referir ao patrimônio escolar, ter a ver com conflitos entre os estudantes ou, então envolver os alunos e educadores.

Concluiu-se que esses problemas não têm necessariamente a mesma raiz nem são ligados por uma relação direta de casualidade. Portanto, todo educador, antes de tomar uma atitude, vale analisar o problema.

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais). Portanto, muitas vezes, as famílias que não se enquadram neste modelo que a escola procura, são consideradas as grandes responsáveis pelos conflitos escolares.

É viável que a desestruturação familiar distancie família da escola. Porém existem muitos casos em que as famílias têm credibilidade, estabilidade, vínculos de amizade na alta sociedade, mas que não dão importância para o trabalho escolar e muitas vezes nem sabem quais são as dificuldades que os filhos estão enfrentando.

Antigamente ou há algum tempo, não se escutava os pais se queixando ou desabafando com pessoas um pouco mais experientes, como professores, psicólogos, psiquiatras ou psicopedagogos que não aguentam mais apanhar dos filhos. Onde foi que a sociedade falhou? Como é possível, os papéis se

inverterem de tal forma? Como já sabemos, a agressividade é um comportamento inadequado que tem a intenção de ferir alguém física ou verbalmente. Berger (2003), diz que a agressão se inicia “a partir de autoconceito e de uma regulação emocional inadequados durante os primeiros anos da pré-escola e pode se tornar um sério problema social à medida que o tempo passa”. Mesmo ainda sendo tão pequenas, crianças da educação infantil às vezes são consideradas indisciplinadas pelos educadores. No entanto, conforme alguns estudos, muitas das atitudes consideradas pelos docentes como bagunça, são, na verdade, importantes para desenvolver a sociabilidade das crianças. Por exemplo, as conversas paralelas devem ser compreendidas como algo que ajuda no desenvolvimento moral dos pequenos e tem a ver com convivência.

De acordo com Queen:

> A dificuldade em aceitar o outro, inclusive figuras de autoridade, também se relaciona a esse processo. Por isso, por mais que as normas estabelecidas pelos docentes sejam claras, se forem coercitivas e autoritárias, não farão sentido para a criançada. Regras como não empurrar e não bater no colega podem ser mais bem entendidas se assimiladas pelas crianças de modo reflexivo. É mais adequado conversar e questionar. Dessa maneira, os pequenos entendem as regras e os combinados por meio de conclusões que eles mesmos elaboram. (QUEEN, 2012, p.78).

Compreendeu-se que o ambiente ou o meio atual, na qual as gerações estão inseridas está cada vez mais desagregado e acaba comprometendo as crianças, tornando-as agressivas, tanto em casa, como na escola.

É viável que o ambiente de desagregação atual inicia lá no período pré-natal, pois é ali que as crianças já sentem se estão sendo aceitas ou rejeitadas. Se o resultado for rejeição, o bebê sofrerá sérias consequências emocionais desde o nascimento e repercutirá por toda a sua vida.

Não só com os pais, mas também na escola, a criança se torna agressiva porque deseja ou quer ter posse de um determinado brinquedo ou espaço, ou ainda quer a todo custo chamar atenção dos professores.

De acordo com Fante:

> Existem alguns fatores que podem desencadear a manifestação de comportamentos agressivos no ambiente escolar, que são: fatores internos que dizem respeito ao clima escolar, relações interpessoais e características individuais, e fatores externos que englobam o contexto social, meios de comunicação e família. Há uma forte tendência em atribuir à família e às características pessoais a maior influência sobre esta forma de comportamento e de não se dar o devido valor às questões da própria estrutura escolar como desencadeadoras da agressividade da criança. (FANTE, 2005, p.03).

Verificou-se que os profissionais da educação devem ficar atentos e procurar identificar certos comportamentos agressivos de seus alunos pequenos. Pois eles estão se desenvolvendo, passando por fases e há um período em que essas mudanças podem gerar comportamentos inesperados. Nestes

casos, o adulto deve se posicionar, pois a criança testa o tempo todo, busca o seu espaço e tenta impor suas vontades. Se o adulto permitir que ela se imponha, a criança se tornará uma verdadeira “imperadora”. Portanto, o “não” que deveria ser proferido pelos pais, é pronunciado pelos pequenos, que acabam se tornado contestadores. Mas antes de enfrentar a criança, o adulto precisa entendê-la para saber diferenciar quais comportamentos fazem parte do seu desenvolvimento, quais estão relacionados a algum problema que está sendo enfrentado e quais podem ser vistos como além do limite e requerem um cuidado especial, talvez até com o auxílio de um profissional especializado. Sendo assim, família e escola evitarão futuras rejeições e maus tratos perante a sociedade, que como já sabemos, está cada vez mais seletiva na hora de formar grupos ou comunidades de amizades.

SOLUÇÕES PARA MINIMIZAR OS PROBLEMAS QUE ENVOLVEM DISCIPLINA E LIMITES DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pais e professores querem que os filhos obedeçam, que sigam as regras porque acreditam nelas, não por medo de represálias. Uma das principais metas a que aspiram é que tenham autocontrole e consigam ser autônomos. Acevedo (2007) salienta que “os limites são de extrema importância para que haja o convívio em sociedade, pois nos ajudam a nos organizar levando em consideração os demais e a nos deter no momento exato para não causar danos nem prejudicar os outros”. Para que haja este convívio é importante que a disciplina esteja fundamentada no seguimento de uma série de regras que conduzem ao respeito dos limites estabelecidos em família. No entanto, é preciso manter cuidado e transmitir as regras com clareza. Do contrário, elas podem acabar “sufocando” todo mundo, pois muitas vezes não podem ser supervisionadas da melhor maneira nem se fazer cumprir. Com apenas algumas normas básicas, torna-se maior a probabilidade de obter êxito e conseguir aquilo que foi imposto pelos pais.
Nigre apud Lourenzine nos trazem a seguinte contribuição:

> A prática de regras deve acontecer na rotina do dia a dia, na casa e na escola. Construir regras e respeitá-las é algo que se aprende gradualmente. Esses limites são um dos grandes desafios. É preciso interpretar a necessidade de disciplina, no sentido de argumentar e negociar limites para uma convivência produtiva. (NIGRE apud LOURENZINE, 2011, p. 10).

Percebeu-se que se a criança convive em ambientes democráticos, cooperativos, que solicite trocas sociais de respeito e participa das tomadas de decisões, ela tenderá a desenvolver autonomia moral e ética, convivendo prazerosamente em sociedade.
As crianças precisam perceber que os pais se importam com elas, com o que lhes possa ocorrer e que as regras estipuladas, procuram protegê-las de muitos perigos.
Sobre este aspecto, Acevedo nos traz a seguinte contribuição:

> Quanto menor for a criança, de mais limites ela necessita. À medida que cresce, as restrições diminuem, pois ela interioriza o aceitável e o inaceitável. Fica a expectativa de que a criança mais velha necessite apenas de um eventual “lembre-se” para que se obtenha o desejado da parte dela. (ACEVEDO, 2007, p.09 a 10).

Verificou-se a necessidade de os pais colocarem em prática àquilo que lhes foi ensinado quando pequenos, mas é claro, de uma forma mais saudável, sem autoritarismo. Pois a criança precisa sentir e entender que os pais ou até mesmo professores e cuidadores é que são os responsáveis pela educação de qualidade dos filhos e alunos.

Uma questão importante na construção dos limites é a questão das experiências. A experiência é uma questão didática. Acevedo (2007) nos diz que “convém permitir que a criança aprenda com base nas próprias experiências, tanto as boas como as ruins”. Vivendo inúmeras experiências, toda criança sofrerá consequências. É viável que a tendência dos pais é impedir que os filhos “experimentem as consequências”. Principalmente, nas situações em que os genitores, inevitavelmente, necessitam intervir. Um exemplo é o caso dos primeiros anos de vida, pois a criança não distingue o perigo. Portanto todo e qualquer comportamento das crianças é aprendido na sociedade em que ela está inserida, com os pais, na convivência com outras pessoas, recebendo influências da escola, dos amigos, da internet e de outros meios de comunicação. Também através de imitações, informações diversas, invenções e experiências adquiridas por elas desde o nascimento.

Outra questão considerável é a importância de pais e mestres, ao invés de agirem apenas como observadores passivos passem a utilizar a intervenção de forma ativa, no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas perguntas e responder conceitos em transformação, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, trabalhando com a ideia de reconstrução, de reelaboração dos significados que são transmitidos pelo grupo cultural. Nigre apud Lourenzine lembram que “a intervenção é fundamental para o desenvolvimento da criança, com o objetivo de trabalhar a importância das relações entre indivíduos e não propor uma pedagogia autoritária”.

Vale lembrar que a consistência na aplicação de normas também é muito importante, pois isso significa ter persistência na determinação de regras. Portanto sempre que uma ordem for dada, ela deve ser cumprida. Ou seja, não se trata de, nos dias em que não estamos dispostos a dar ordens, dispensamos as crianças da obrigação de obedecer. Se agirmos desta forma, é melhor não impor nada. Acevedo (2007) afirma que “quando são inconsistentes, as mensagens tornam-se imprevisíveis”. Por isso se não pudermos fazer cumprir as normas, é mais indicado ficarmos calados.

Outra característica importante na hora de impor disciplina e limites é a clareza. Pois, as crianças desde muito cedo, percebem intuitivamente quando algo não é claro. Então, os pais devem ser precisos nas mensagens transmitidas, do contrário, eles lhes indicarão pistas de comportamento confusas e ambíguas, pelas quais os filhos vão se guiar.

Um método que é considerado positivo há bastante tempo é a educação sem agressão física. Os métodos punitivos causam efeitos devastadores à autoestima. Acevedo (2007) diz que “... nos últimos

anos pôde-se constatar que maltratar uma criança é ensiná-la a ter medo, a ficar ressentida e a experimentar desejos de vingança". Agredir os filhos ou alunos verbalmente também é uma forma nociva à formação da personalidade das crianças, pois contêm mensagens ofensivas que acabam magoando. É aconselhável que tanto os pais como os professores olhem nos olhos, falem de forma dura, mas sem gritar e tendo o cuidado de não expor ou humilhar a criança, deixando claro que o desagrado se restringe apenas àquela atitude errada e não à criança em si.

De acordo com a Revista Projetos Escolares (2013):

> A intervenção imediata também é importante para dar o exemplo às outras crianças que compõem o grupo. Se não houver um adulto que imponha as regras e limites a situação poderá sair do controle, pois se um aluno agressivo consegue o que quer pela força e nada é feito, os outros poderão usar a mesma estratégia. (REVISTA PROJETOS ESCOLARES, 2012, p.24).

Verificou-se a importância de mostrar às crianças e adolescentes, que certas condutas não são corretas e não são aceitas no grupo, nem em casa. Os pais devem procurar resistir às lágrimas e às carinhas de chantagem emocional dos pequenos, manter firmeza com o que é imposto para os adolescentes e manter os combinados.

UM NOVO MODELO PARA EDUCAR CIDADÃOS COM LIMITES

Os tempos mudaram e a forma de educar os filhos também mudou. Atualmente, os métodos mais adequados de disciplina denominam-se disciplina positiva ou construtiva. Conforme Nelsen (2007) apud Briggs "trata-se de respostas-modelo às consequências negativas transmitidas pelo autoritarismo de gerações passadas". Esta nova forma de educar é conhecida como "disciplina com amor" e consiste em aplicar a autoridade sem violência, demonstrando carinho, amor e respeito.

Às vezes, de modo inconsciente, os pais disciplinam seus filhos como se fossem seres aos quais somente é preciso dar ordens, sem nenhuma explicação nem respeito. É extremamente importante tratar os filhos com o mesmo respeito dedicado aos amigos. Sendo amável com os filhos, gradativamente, eles retribuirão o mesmo sentimento. Agindo desta forma, será possível desfrutar mais a criança.

Outro aspecto importante é expressar o amor que sentimos, pois muitas vezes, os filhos não sabem disso.

Segundo Acevedo:

> O amor é expresso por meio dos comportamentos e dos atos cotidianos, e também de modo verbal e físico. Com frequência, é fundamental rever se essa mensagem chega aos filhos. Em algumas ocasiões, fazemos e dizemos coisas que não contêm uma mensagem de carinho nem de confiança para com eles, embora acreditemos que sim. (ACEVEDO, 2007, p.26).

Notou-se a importância de passar aos filhos e alunos, mensagens de amor, sem censurar ou perseguir. A melhor forma de educar é utilizar a disciplina protetora, que deixa entrever o carinho que os pais sentem por eles.

Para que haja boa convivência, é preciso escolher três ou quatro normas básicas, que sejam bem estruturadas. Dá-se preferência pelas regras sobre higiene, alimentação, respeito aos outros e permissões. Quanto menor for o número de regras, mais fácil será para as crianças cumprirem. Estabelecer horários e rotinas, também são aconselháveis, pois, além de educar, tranquiliza as crianças. Dessa maneira, os membros da família sabem o que esperar, sem incertezas. É bom envolver os filhos no planejamento das rotinas, permitindo que eles deem sugestões, pois a democracia é para a família, portanto o poder do lar deve ficar apenas com uma única pessoa.

Nos conceitos de Acevedo:

> Não vejamos nossos filhos como pessoas que podem ser manipuladas, mas sim como seres “independentes” e com direitos próprios. É preciso compartilhar a autoridade, e isso envolve respeito pelas necessidades dos membros da família. A participação democrática implica que os filhos comecem a intervir o quanto antes nas decisões relacionadas à própria vida. (ACEVEDO, 2007, p.34).

Verificou-se que os pais não devem indicar aos filhos como resolver as dificuldades, mas sim, devem servir de guias e deixar que eles encontrem as possíveis soluções. Sendo assim, os jovens irão se fortalecer e assumir o controle da própria vida.

Normalmente, quando uma criança se comporta mal, ela está buscando alguma coisa, chamar a atenção. Nos conceitos de Acevedo (2013) a criança pensa da seguinte forma: “sou importante apenas quando faço algo especial ou exagerado. Dessa maneira, mantenho meus pais ocupados e atentos a mim”. Isto significa que a criança está precisando de atenção e quer se envolver nas decisões e atividades do lar. Diante destes acontecimentos, faz-se necessário tomar algumas atitudes, como por exemplo, manter as normas e as rotinas disciplinares, se a criança não se comportou procurar não a tratar diferente, oferecer tarefas úteis, demonstrar que ela é importante e oferecer muito afeto.

Há casos em que as crianças se fazem de vítima e possuem baixa autoestima. Nestes casos, a criança pensa que é inútil, acaba não tentando mudar, porque tudo sai errado para ela e acaba convencendo todos de que não serve para nada, pois assim as pessoas não criam expectativas a seu respeito. É preciso ficar atento, pois a criança necessita de confiança, que acreditem nela, ela precisa executar suas próprias tarefas, sentir o apoio incondicional dos pais e não deve ser superprotegida. As atitudes mais indicadas são: preocupar-se em fortalecer as áreas em que a criança apresente mais pontos fracos, diminuir o nível de exigência em relação a ela, aplaudir qualquer esforço, por menor que seja, descobrir e reforçar os talentos e estimular suas iniciativas. Fazer acordos com os filhos também é bastante aconselhável e torna a vida da família mais harmoniosa.

De acordo com Acevedo:

> É fundamental que os acordos sejam atualizados semanalmente, pois as crianças se esquecem de tudo com facilidade. Muitas vezes, é preciso mudar aspectos do trato, pois não estão mais obtendo os resultados almejados ou não estão sendo cumpridos. (ACEVEDO, 2007, p.43).

Em contrapartida, pais e educadores devem fortalecer o vínculo da confiança com seus filhos e alunos. Quando é dedicado um tempo para conhecê-los e explorar suas áreas fortes e fracas, utilizando táticas diferentes, eles sentem que passam a ter confiança em nós.

Aprender a ouvir crianças e adolescentes é validar seus sentimentos e respeitar suas opiniões. Elogiar o esforço de cada um também é muito importante, pois os processos da vida são obtidos gradativamente. Portanto é correto recompensar os filhos, alunos pelo esforço diário e não pelo resultado final.

Segundo vários estudos, os erros são as melhores oportunidades de aprendizado. Ao educar, é possível que surjam enganos. Cada filho e cada circunstância são diferentes. Nestes casos, quando houver falhas, é importante que reconheçamos nossos erros e limites a tempo, sem que ocorram sentimento de culpa e de desânimo.

Segundo Acevedo:

> A dica é que não sejamos tão rigorosos com nós mesmos. Com base em diversos estudos, os psicólogos perceberam que aquelas pessoas que se julgam com severidade acabam, em geral, infelizes e frustradas. É preciso aprender com o erro e não se afundar com ele. Esse é um enfoque positivo, especialmente para os perfeccionistas. (ACEVEDO, 2007, p.48).

Constatou-se que é conveniente ensinar isso aos filhos. Eles precisam entender que o erro significa uma oportunidade de aprendizado e que é possível construir a partir das experiências negativas.

Outro fator que deve ser enfatizado com bastante cautela é a questão dos castigos. O castigo, seja verbal ou físico, contém sempre um componente de maus-tratos e humilhação que gera violência.

Para Acevedo:

> Uma criança que é punida com frequência se torna revoltada e com grandes desejos de vingança. De acordo com os psicólogos, as crianças que se sentem amadas agem de modo seguro (ou calmo); ao contrário, as que se sentem oprimidas apresentam comportamento agressivo. (ACEVEDO, 2007, p.54).

Refletiu-se que ao invés de punir, castigar, torna-se positivo usar as consequências negativas dos comportamentos inadequados. Ou seja, a punição deve sempre estar relacionada com a ação.

Existem alguns tipos de castigos que devem ser evitados, como as agressões físicas, as repreensões verbais que afetam a integridade da criança, as mensagens humilhantes que são ditas diante de outras pessoas e as mensagens que provocam sentimento de culpa.

Cuidar, criar e educar filhos e alunos é uma tarefa árdua, complexa e desafiadora. Cabe a nós educadores e aos pais “correr” em busca de soluções para construir relações sólidas e satisfatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final de um trabalho de pesquisa, ao se fazer uma síntese, abrem-se sempre possibilidades de novos olhares, novas interpretações sobre o assunto pesquisado. Essa dinâmica é que enriquece o conhecimento.

Ciente de que educar filhos com limites em pleno século XXI não é uma tarefa fácil, busquei na pesquisa bibliográfica um melhor conhecimento da realidade atual e percebi a necessidade de rever alguns conceitos educacionais.

O estudo oportunizou, através da análise de várias obras bibliográficas, alguns documentos e vários sites de pesquisa que os desafios, os obstáculos e as dificuldades que a família, a escola, a igreja e a sociedade em geral estão enfrentando e vão enfrentar daqui pra frente, tendem a ser cada vez mais complicados de vivenciar.

Constatei que a educação e os limites de antigamente eram extremamente severos, ou seja, os pais exerciam sua autoridade sem serem questionados. Jamais um filho ousou em desobedecer às ordens e ensinamentos dos pais, como jamais ousou em desrespeitar um professor em sala de aula.

O estudo também mostrou que a desestruturação familiar cresceu aceleradamente e que este problema poderá acarretar no futuro uma geração agressiva, sem noção do que é certo ou errado, sem empatia e sem solidariedade.

A presente pesquisa apontou a questão dos brinquedos sendo um dos fatores que também contribui para a defasagem dos limites. Pois a criança ao ter contato com todas essas opções de brinquedos que o mercado e a mídia oferecem, acaba se tornando consumista e já não sabe mais como e quando brincar.

Também, em outras leituras, constatei que muitos pais se limitam a dizer “não” aos filhos e vão permitindo atitudes e comportamentos não desejáveis. Notei que, além disso, a sociedade atual convive com os “pais da recompensa”. Alguns autores deixaram evidente que o que faz crescer a autoestima de um filho é o amor e o afeto, não as recompensas.

Em relação à tomada de decisões, constatei que é importante a participação dos filhos, porém, na medida certa. Oportunizar um filho a participar das decisões familiares não é deixar dar ordens aos pais e desobedecê-los. É motivá-los para que no futuro se tornem cidadãos críticos, com ética que carreguem consigo valores morais.

Em relação à escola e a família, verifiquei que em outros tempos, ambas mantinham um vínculo muito positivo, próximo e comprometido. Atualmente há um grande desinteresse e falta de comprometimento por parte dos pais, pois para eles a escola ficou em segundo plano.

O estudo também oportunizou verificar que uma criança sem limites poderá se tornar no futuro um cidadão agressivo e contestador. Portanto é necessário cuidar em que tipo de ambiente a criança está

sendo educada, quais são os princípios e que tipo de moral prevalecem dentro dos lares, pois todos estes fatores poderão trazer sérias consequências no futuro das próximas gerações.

Como resultado do estudo, verificou-se que uma das necessidades essenciais para educar filhos e alunos neste século é repensar a educação através da dialogicidade, sem agressões físicas. A agressão física causa efeitos devastadores na formação do ser humano. Ela torna o indivíduo rebelde, com desejos de vingança.

O estudo comprovou também que os pais não devem indicar aos filhos como resolver as dificuldades, mas sim, devem servir de guias e deixar que eles encontrem as possíveis soluções. Sendo assim, os jovens irão se fortalecer e assomar o controle da própria vida.

Ao finalizar o presente estudo, constatei que a pesquisa foi satisfatória, pois permitiu aprofundar o conhecimento sobre a temática, que antes era muito supérflua. Além disso, abriu um leque sobre várias possibilidades para orientar e educar os filhos. O estudo ainda permitiu refletir sobre diversas posturas que as famílias adotam atualmente e como podem ser procedidas de forma mais saudável. Deixou como contribuição a seguinte reflexão: Cabe a nós educadores e aos pais “correr” em busca de soluções para construir relações sólidas e resgatar valores.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Annie Rehbein. **Disciplina sim, mas com amor.** São Paulo: Paulinas, 2005.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de agosto de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CLOUD, Henry; TOWNSEND, Tohn. **Limites para ensinar aos filhos**. São Paulo: Vida, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

LOURENZINE, Maria Luiza; NIGRE, Alexandra Alves dos Santos. **Limites: um mecanismo de aprendizagem**, Curitiba: Educere, 2011.

PILETTI, C; PILETTIN. **História da educação**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1997.

QUEEN, Mariana. **Revista Nova Escola**: Em cartaz, a indisciplina. Dezembro de 2012.

Revista mensal. Nº 61. Junho de 2006. Ano VI. ISSN: 1519.6186.

Revista Projetos Escolares Creche: Pequenas feras. Nº 24. Ano IV. ISSN 2236-5508.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem trauma**. 37ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.



CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

CITIZENSHIP AND POPULAR PARTICIPATION IN THE SOCIOPOLITICAL CONTEXT

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES
Graduação em Pedagogia pela FANAM/MG; Licenciatura Plena em Educação Física pela UNIMESP (Guarulhos); Especialista em Gestão Educacional pela FALC (Carapicuiba – SP); Coordenador Geral Projeto Handebol para todos – Guarulhos – SP.

RESUMO

O presente estudo visa compreender como se define o conceito de política atual, bem como os seus reflexos no exercício da cidadania, em especial nas formas de participação popular que vem sendo implementadas pelo direito aos grupos sociais que compõem o Estado. Da mesma forma, buscou-se analisar a ordem social existente, onde estão incluídos aqueles que de alguma forma vierem a integrar a sociedade, de modo a averiguar mecanismos de participação popular e exercício da cidadania capazes de proteger os direitos, deveres e interesses de todos. Entender como o indivíduo se coloca na sociedade, com a intenção de compreender a importância do envolvimento dos cidadãos no ambiente público que compõem a sua vivência pessoal, além de procurar saber em que medida os governos colaboram para tal inserção.

Palavras chaves: Política; Participação Popular; Cidadania.

ABSTRACT

This study aims to understand how the current concept of politics is defined, as well as its reflections on the exercise of citizenship, especially in the forms of popular participation that have been implemented

by law for the social groups that make up the State. Similarly, it sought to analyze the existing social order, which includes those who in some way become part of society, in order to investigate mechanisms of popular participation and the exercise of citizenship capable of protecting the rights, duties, and interests of all. It also seeks to understand how the individual positions themselves in society, with the intention of comprehending the importance of citizens' involvement in the public environment that makes up their personal experience, as well as to understand to what extent governments collaborate in such inclusion.

Keywords: Politics; Popular Participation; Citizenship.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a cidadania e participação popular na política. A pesquisa delimitou-se acerca dos modos de participação popular no contexto político e a influência na vida do cidadão brasileiro, bem como o exercício da cidadania como parte fundamental na relação entre a política e o direito, que se concretiza através de ações e interesses por parte dos indivíduos integrantes da sociedade brasileira.

O problema que se procurou responder é qual a importância da participação popular na relação de direito e política na sociedade brasileira e na relação de interdependência entre direito, política e cidadania? Como se dá a consciência da participação individual diante dos interesses coletivos?

Tendo como objetivo analisar os modos da participação popular, identificar as motivações do cidadão com política em geral e os aspectos positivos da participação popular para a efetivação da cidadania e organização social. E dessa forma, compreender a relação entre direito, política e cidadania e a sua influência na vida dos cidadãos, entender a participação do cidadão brasileiro na política e identificar os motivos para o envolvimento com a política em geral e demonstrar a importância da participação popular para o aperfeiçoamento e efetivação da democracia brasileira.

A justificativa para este trabalho é que através dele busca-se estudar e entender a relação que existe entre a Sociologia, o Direito, a Política e a Cidadania, porque é necessária a interdependência que existe entre essas áreas e qual a importância de uma sociedade presente e ativa, que esteja interessada em participar politicamente. Tanto o direito quanto a política estão ligados a uma coletividade, pressupõem a relação de mais pessoas, de mais de uma vontade. No direito as pessoas buscam a justiça, um parâmetro, uma situação de equidade frente a possíveis desacordos nas relações sociais. Na política buscam uma organização coletiva que conduza a sociedade e a administre. E é claro que, se tratando de uma democracia, ambas as áreas devem representar a vontade da maioria da população. Mas como vai haver uma efetiva representação dessa maioria se essa maioria não exercer a sua participação?

O Brasil é um Estado democrático de direito, onde as decisões pertinentes a sua administração, legislação devem emanar da vontade do povo. Há uma carta magna onde todos os cidadãos possuem direitos e deveres para serem cumpridos na sua vida em sociedade. Mas a política democrática e os direitos e deveres só se efetivam com o pleno exercício da cidadania. É necessário que o povo esteja presente, manifeste-se e procure saber o que está acontecendo ao seu redor, e mais do que isso, perceber que a sua vontade individual deve buscar harmonizar-se com a vontade de toda a sociedade.

Assim, dentro desse contexto, busca-se fazer uma reflexão da importância da participação popular e consequentemente da cidadania na efetivação dos direitos presentes no ordenamento jurídico, bem como a organização e efetiva administração do Estado diante da representação do povo na política.

A metodologia utilizada será através de referências bibliográficas de vários autores envolvidos com o tema. Todo esse trabalho terá a finalidade de auxiliar e debater assuntos que estão diretamente relacionados com a Sociologia, ou seja, a sociedade em si.

CIDADÃO POLÍTICO E A SUA INFLUÊNCIA NA POLÍTICA

O plano central do presente estudo é a participação e influência popular na política que lhe afeta. Afeta porque ser tocado ou não pela política não é opção, é intrínseco a um ser social, assim como a garantia de direitos e a busca pela justiça só podem existir com o exercício da cidadania. Mas qual a relação de ser social e ser cidadão para a política e o direito? Estariam todos fadados a se inserirem em um grupo social e exercer o papel cidadão? É necessário estar integrado a interesses comuns ou compõem-se a sociedade de particulares que se vinculam por vontades paralelas?

Como premissa, é necessário a compreensão e diferenciação dos conceitos de político e política, que consistem em duas situações diversas e complementares que caracterizam as ações humanas condicionadas a esse fim, como bem define Chantal Mouffe (2003, p. 15):

> Por 'político' refiro-me à dimensão do antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. 'Política', por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do 'político'.

O que a autora define são momentos de amadurecimento da política por parte da sociedade, em que, primeiro, há a ideia do político, definido pelo seu pluralismo de valores, que abarcará todos os antagonismos existentes diante das relações dos cidadãos que formam esse grupo social. Enquanto a política será efetivamente as práticas, ações e discursos, que serão empregados para a administração e condicionamento dessas ideias em todo o espectro social.

O Estado representa o interesse público, que seria o interesse acima de qualquer outro interesse particular, confirmando, assim, a ideia de que o todo vem antes da parte.1 A importância do Estado

justifica-se, portanto, pela preponderância do interesse coletivo ao particular, mas, também, pelo fato de que referida parte, no caso, os indivíduos, dependeria da convivência com outros da mesma espécie para assegurar a sua sobrevivência. Entende-se, então, que a menos que existam indivíduos que não precisem de qualquer outro para sobreviver, é da natureza humana buscar unir-se aos seus semelhantes. Nesse sentido, afirma Aristóteles (S/D):

> Evidentemente o Estado está na ordem da natureza e antes do indivíduo; porque, se cada indivíduo isolado não se basta a si mesmo, assim também se dará com as partes em relação ao todo. Ora, aquele que não pode viverem sociedade, ou que nada precisa por bastar-se a si próprio, não faz parte do Estado; é um bruto ou um deus. A natureza compele assim todos os homens a se associarem.

A partir dessa afirmação da necessidade de haver uma associação entre os cidadãos, Aristóteles define o homem como um animal político, e, assim, começa-se a entender a necessidade de ações políticas por parte dos cidadãos. Para o filósofo grego (S/D), o homem é um animal político que além de destinado a viver em sociedade se diferencia dos outros animais por possuir o dom da palavra.

Enquanto os outros animais apenas conseguem exprimir sons e comunicar-se primitivamente, o homem tem a capacidade de ir além do necessário à sobrevivência na sua interação comunicativa, pois sabe distinguir o bem e o mal, de modo que, através da sua palavra, pode descrever o que é justo ou injusto. Sendo assim, o homem exerce a política através do discurso e de ações que espontaneamente exerce em prol da coletividade em que está inserido (ARISTÓTELES, S/D).

Um pouco diferente disso, para Hannah Arendt (2007), ser um animal social não necessariamente significa ser um animal político, ainda que a política nos remeta ao conceito de sociedade2. Política e sociedade são dois conceitos que se completam, pois o ser humano possui essas duas características. Assim como o filósofo grego, Arendt (2007, p. 31) também afirma que é impossível à vida humana, até mesmo daquele que vive em meio à natureza selvagem, não compartilhar um mundo com a presença de outros seres humanos, ainda que de forma indireta.

Contudo, ela define os seres humanos como animais sociais –e não, num primeiro momento, políticos –porque desde que nascemos estamos inseridos dentro de uma sociedade que é a família. Nessa sociedade há uma relação de necessidade biológica, onde os indivíduos buscam a sobrevivência, a sua existência como pessoa individual, através dos outros entes familiares. Já os animais políticos, por sua vez, somente surgiriam quando superada essa necessidade biológica da sobrevivência individual. Eles se inserem na sociedade-estado como alguém apto a agir pelo coletivo. Desse modo, a ação passa a ser orientada pelo interesse da sociedade, não mais pelo interesse particular de sobrevivência (ARENDT, 2007, p. 87).

A partir do entendimento de Hannah Arendt (2007), é a transcendência do interesse biológico de sobrevivência que constitui contemporaneamente o homem como um animal político, momento em que ele é capaz de superar esses interesses individuais e passar a pensar, agir e comunicar com o foco nas

necessidades do grupo social. Assim como sua entidade familiar, a sociedade também necessita de ações em conjunto de todos os indivíduos nela inseridos em busca da sobrevivência, mas não mais a sobrevivência pessoal e sim a pública.

O animal político, então, é aquele que, trazendo seus interesses pessoais e juntando-se aos demais pertencentes à sociedade pública, que também trazem consigo seus interesses pessoais, supera as necessidades de sobrevivência e busca a supressão das necessidades compartilhadas por todos no âmbito coletivo. Entende-se que o cidadão, animal político e social, é, portanto, aquele que habita a cidade, e, mais ainda, aquele que se sente e faz parte de uma sociedade-estado, transcendendo o caráter individual de suas ações para um agir que represente a vontade e necessidade pública.

Referida participação dos cidadãos em prol de vontades e necessidades públicas dependem do direito como assegurador de seus discursos e ações. Por isso, somos obrigados também a atentar aos direitos civis e sociais, situando numa esfera jurídica a cidadania. Por outro lado, e conjuntamente a esta ideia, o direito é dependente da participação popular, pois somente dessa forma será possível acompanhar as transformações e necessidades atuais.

Contudo, no espaço coletivo, ou, nas palavras de Arendt, no espaço da política, a relação entre direitos e deveres deve se manifestar de forma distinta da maneira como se manifesta no espaço social e familiar. A ideia de que a ordem pública é uma submissão dos indivíduos a um poder superior não é o que representa o conceito elaborado para definir a inserção sócio-política da pessoa, como bem afirma Hannah Arendt (2007, p. 41).

Para Arendt (2007), o conceito que se concebe hoje de domínio e submissão a um poder governamental e a sua ordem reguladora era tido como pré-político, pertencente à esfera privada, onde, sim, havia quem mandasse (pais) e quem obedecesse (filhos). Esta constituição social é tratada pela autora como primitiva, baseada no poder e violência, onde quem tem mais poder e força toma as decisões pelo grupo, enquanto os demais tão-somente obedecem. Apesar da diferença de poder e papeis, tanto um como o outro grupo buscam, na verdade, a manutenção da própria existência.

É a hierarquia e submissão, portanto, que caracteriza estar inserido na esfera privada, tanto que Hannah Arendt afirma ser esta a origem da própria palavra: de algo que se está por privar. Como bem define a autora (2007, p. 48) ao trazer o conceito de privatividade3, a esfera privada priva o indivíduo de uma liberdade de dissenso. Nesse entendimento, a vida privada diz muito mais a respeito do animal social, inserido ainda no núcleo familiar. Enquanto a esfera política do indivíduo, oposta à privada, é o lugar onde o dissenso é fundamental para a evolução da sociedade.

É a partir da superação da vida privada que o indivíduo passa a integrar-se em uma esfera política, caracterizada pelo pluralismo, uma vez que nesse meio encontrará tantos outros indivíduos que abarcarão tantas outras formas de pensar e ver o mundo. Essa pluralidade faz parte da condição humana e é a condição de existência da política. Como se vê, no grupo familiar, o animal social não está posto diante de pluralidades de pensamento, pois dentro desta estrutura acaba se tendo uma tendência a um falso ou aparente consenso, em que todos ali acabam por estruturar-se de acordo com os ditames daquela pessoa que se caracterizará como chefe da família.

A pluralidade como condição de ações humanas se dá, como afirma Arendt (2007, p. 16), pelo simples fato de que ninguém é igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. Cada ser na sua existência é único, e, naturalmente, as suas ações e pensamentos estão condicionados a sua individualidade, de modo que a pluralidade se torna característica inerente à sociedade. E, assim, a pluralidade torna-se a condição fundamental da vida política, conforme expõe Hannah Arendt:

> A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente *a* condição –não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam*–de toda vida política." (p. 15)

Dessa forma, condiciona-se a vida política daquele ser que, adentrando a esfera da sociedade política, tem a sua individualidade somada com as demais individualidades também pertencentes àquele meio, e que, a partir dessa união de valores e interesses, formarão a política na sua essência. O que a autora expõe acima é que a pluralidade não é apenas a condição sem a qual a vida política não existe, mas sim a condição pela qual ela existe.

Outro autor importante quando o assunto é participação, cidadania e democracia é o italiano Norberto Bobbio. Para ele, o dissenso e a pluralidade também são elementos fundamentais a estes conceitos. Nas palavras do autor:

> Tudo, portanto, se completa: refazendo o percurso em sentido contrário, a liberdade de dissentir necessita de uma sociedade pluralista, uma sociedade pluralista permite uma maior distribuição do poder, uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e finalmente a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política. (BOBBIO 2000, p.76)

De acordo com Bobbio (2004), na concepção liberal de democracia, pós Estado Absoluto, a participação fora redefinida como manifestação daquela liberdade particular, indo além do direito de exprimir a própria opinião, reunir-se ou associar-se para influenciar na política do país, compreendendo o direito de eleger representantes e de ser eleito. Baseia-se no reconhecimento de direitos fundamentais de liberdade que possibilitam a participação política sendo exercida com autonomia de vontade pelos indivíduos. O ponto de chegada dessa concepção liberal de democracia nesse processo de democratização do Estado é o sufrágio universal. Esse é o começo de ideias democráticas, que seguem ao longo dos anos com novos questionamentos e desconstruções.

Na sequência, tendo em conta o caso da democracia para o socialismo, afirma também Bobbio (2004) que o sufrágio universal seria apenas o ponto de partida, passando de um modelo representativo de poder político para o "autogoverno de produtores", que possui características que o distingue do regime representativo.

Para Bobbio (2000) democracia representativa significa que as deliberações que dizem respeito a toda coletividade não são tomadas diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade. A partir disso, o autor ressalta duas questões a serem feitas acerca dessa representatividade: *como* representa e *que coisa* representa. Assim, ele vê duas formas de representar: aquela em que a pessoa é delegada para representar interesses particulares ou de uma categoria, sendo apenas um porta voz. E a outra situação é em que a pessoa é fiduciária e representa interesses gerais, não estando vinculada a uma ação específica, tendo poderes para agir representativamente de acordo com o momento.

Nesse sentido, afirma o autor (2000, p.63) que os cidadãos devem ser representados por aqueles que se identificam, não necessariamente, porém, pertencentes à mesma categoria. A representatividade não está baseada em categorias, mas nas diversas visões globalizantes dos problemas, e que essas visões globalizantes cada um possui por pertencer não a esta ou aquela categoria, mas este ou aquele movimento político.

Bobbio vai dizer então que “num sistema de democracia integral as duas formas de democracia (representativa e direta) são necessárias, mas não seriam suficientes”. Afirma que a democracia direta não seria suficiente considerando que os institutos de democracia direta são dois: assembleia dos cidadãos deliberantes sem intermediários e o referendo, e que, portanto, nenhum sistema complexo como é o de um Estado moderno poderia funcionar apenas com um ou outro, nem mesmo com ambos conjuntamente.

A justificativa seria que as assembleias que reuniriam os cidadãos para deliberar só seriam possíveis em cidades pequenas ou em situações como as das cidades-estados da antiguidade, onde o número de cidadãos envolvidos era menor e a sociedade era menos complexa. Assim, conclui Bobbio (2000 p.66): “ninguém pode imaginar um Estado capaz de ser governado através do contínuo apelo ao povo [...] Salvo na hipótese, por ora de ficção científica, de que cada cidadão possa transmitir seu voto a um cérebro eletrônico sem sair de casa e apenas apertando um botão”.

Para além das críticas de Bobbio, Hannah Arendt (2007, p.49) afirma que a democracia na sua forma representativa está muito perto de uma igualdade social, contudo esta igualdade é bastante limitada, uma vez que se assemelha à sociedade da família, em que um chefe representa e comanda a todos submetidos a esta situação, quando na verdade, para referida autora, o indivíduo deveria buscar a igualdade política, que é a igualdade entre os pares (semelhantes).

Nestes termos, assim como as definições de democracia devem considerar a igualdade de oportunidades como algo essencial, a ideia de igualdade de condições de acesso deve estar presente quando se pensa em democracia. No entanto, as oportunidades na vida dos cidadãos dependem em boa medida da sua posição social e econômica do mesmo modo que suas realizações ou conquistas futuras estão frequentemente condicionadas e podem ver-se limitadas ou ampliadas segundo as suas circunstâncias sociais e pelas normas relacionadas com o papel dos grupos na sociedade, já que estas atitudes podem limitar as oportunidades econômicas e a participação política.

Sendo assim, a desigualdade entre os cidadãos não é somente um problema social ou econômico, mas também um problema político. Isto se justifica pelo fato de que a desigualdade, conforme visto, afeta as condições iniciais de oportunidade e/ou de acesso, mas, também, frequentemente fomenta mal-estar e falta de satisfação com o meio, afetando a participação política e a estabilidade dos governos. Surgem, então, sentimentos de descontentamentos entre a população, promovendo a instabilidade e a violência, e consequentemente, diminuindo a confiança na democracia.

As pesquisas do Latin America Public Opinion Project (LAPOP, 2012) têm demonstrado que a desigualdade diminui a confiança entre as pessoas, que é o que mantém unida uma sociedade democrática. Sendo assim, a desigualdade é um problema que os governos devem buscar resolver através de políticas públicas, evitando que os sistemas políticos prestem mais atenção às vozes de alguns cidadãos que as de outros. Estas desigualdades agravam o círculo vicioso no qual aquelas pessoas que nasceram com maiores oportunidades tendem a permanecer nesta condição, enquanto a dificuldade daqueles que não estão em condições de igual oportunidade tende a aumentar.

Dessa forma, tanto quando se fala em representatividade na democracia, ou quando se pensa na democracia de forma mais direta, há de se ter uma relação de confiança e igualdade pessoal entre os participantes. Ainda que dispostos ao dissenso de ideias, no ambiente político as forças devem ter a mesma valoração. Se todos estiverem dispostos com as mesmas oportunidades de dissentir e dialogar, mesmo que o objetivo final não seja o consenso, haverá respeito de ideias e o entendimento da situação do outro será consequência necessária para esse sistema. O sistema democrático não terá um efeito satisfatório se ele não aproximar os cidadãos, uma vez que através da política busca-se organizar e administrar o espaço que é público, ou seja, de todos, e não há como entender um ambiente coletivo sem a participação de todos seus elementos.

Assim, partindo de conceitos e modelos tradicionais, busca-se entender quais meios e os sistemas que seriam mais adaptáveis a realidade atual. Em um contexto de diversidades emergindo, com acesso às tecnologias e informações instantâneas por grande parte da população, ao que parece a democracia direta está um passo adiante do que previu Norberto Bobbio, ou melhor, está dando o passo necessário para sua melhor adaptação na sociedade moderna, como se verá mais adiante.

A ATUAL DEMOCRACIA: DO PLURALISMO DE IDEIAS ÀS PRÁTICAS DE GOVERNO ABERTO

Seguindo no pensamento da condição plural da sociedade, sustentada por Arendt (2007) e referida por Bobbio (2000), entende-se hoje a democracia contemporânea através da ideia da pluralidade, uma vez que esta reconhece a pluralidade de vozes presente na sociedade e, supostamente, permite em seu sistema que os anseios e valores de os todos envolvidos estejam incorporados nas ações representativas.

Parte da teoria democrática atual se sustenta no objetivo de obter decisões consensuais em que haja um acordo entre os cidadãos na medida que se estabeleça uma ordem que satisfaça a todos. Nessa linha de pensamento, tem-se Jurgen Habermas, que teoriza acerca da democracia deliberativa,

caracterizando o termo deliberação como “ato intersubjetivo de comunicação e argumentação, cujo objetivo é alcançar um consenso sobre a solução para determinado problema social” (Habermas apud FARIA, 2010). Através desse sistema busca-se eliminar os conflitos com base no consenso, sendo que as vontades convergiriam a um denominador comum que representaria uma norma ou valor social disposto a satisfazer o ideal coletivo.

O que se pode depreender é que o consenso seria o conjunto de todos os ideais presentes na sociedade, em que, na verdade, não estaria prevalecendo nem um ideal sobre o outro, mas que seria um meio termo de todos aqueles ideais que estariam compondo os grupos sociais. Ou seja, haveria um entendimento por parte dos cidadãos de que para haver a representação efetiva de suas necessidades e valores, seria preciso ajustar suas intenções àquelas que vão de encontro às suas, não permitindo que um determinado grupo tome maior parte daquilo que é comum.

Portanto, a busca final desse sistema é a não existência de conflitos sociais, ainda que se saiba que uma sociedade contemporânea dificilmente será composta por uma única organização ideológica. Devido à natural condição pluralista da sociedade, a relação de conflito é latente, e uma sociedade bem estruturada deveria suprimir essas relações antagônicas em busca de uma situação harmoniosa. Portanto, a democracia pluralista vê-se como inclusiva e representativa do interesse público.

Agregada ao conceito de ideias divergentes em uma democracia, pode-se estabelecer uma ordem dialógica do discurso das partes integrantes desse sistema. Tem-se, então, o que se caracteriza como democracia deliberativa, com ênfase no debate e na argumentação racional que precede e justifica as decisões alcançadas.

> Esse modelo deliberativo envolve elementos como argumentação, publicidade e exclusividade, ausência de coerção externa e interna, acordos racionalmente motivados, regulação de todos os assuntos tendo em vista o interesse igual de todos e a extensão das deliberações políticas à interpretação de necessidades e à transformação de preferências e enfoques pré-políticos (FARIA, 2010, p. 92).

A obtenção de um referido consenso racional, entretanto, não pode negar as paixões que formam o indivíduo, o político, nem tampouco deve relegá-las à esfera privada, como bem discorre Mouffe (2003, p.16). A tarefa da política democrática é justamente mobilizar o indivíduo pelo movimento de suas paixões para que se promova a democracia, incluindo, assim, os mais variados valores das individualidades (MOUFFE, 2003). Ainda, segundo a autora, para uma democracia pluralista é necessário que se oportunize o dissenso, pois “sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas.” (2003, p. 17).

A autora (2003, p. 24) ainda reforça o caráter de perigo que pode ter o consenso, problematizando a ideia de homogeneizar a sociedade. Pois que a ideia de consenso não é tão pacífica quanto o seu significado parece emergir, uma vez que pode ter vindo de um silenciamento de vozes. O que Mouffe explica é que obter forçosamente um consenso não é proporcionar um ambiente representativo do todo,

e a reação disso será a violência sobre aqueles cujos valores e culturas específicos serão tidos como ilegítimos, isto porque a universalização acaba por predominar o modelo ocidental de pensamento:

> De fato, quando as paixões não podem ser mobilizadas pelos partidos democráticos porque eles privilegiam um 'consenso ao centro', essas paixões tendem a encontrar outras saídas, em diversos movimentos fundamentalistas, em volta de demandas particularistas, questões morais não negociáveis ou em partidos populistas anti-establishment. (p. 20)

Assim, o conflito é mais do que presente, é parte constitutiva das relações entre os indivíduos e não necessariamente deve ser visto como algo negativo. Ao contrário, o perigo é muito maior quando se busca a uniformização através de um consenso geral. Nesse sentido, o conflito é tido como impulso à evolução do direito, pois que um pensamento social estagnado em um consenso tende a permanecer inalterado devido à passividade que surge do acordo e o direito não pode permanecer inalterado ao passar dos tempos, uma vez que a sociedade está sempre em constante transformação. Dessa forma, as relações de conflito não se estabelecem para a desestruturação do social, mas sim para a construção de diálogos entre as partes adversas.

Acerca do conflito social e do consenso, Gabriel Ignacio Anitua (2008, p.600) ressalta que quando surgiram os Estados, e também após a Revolução Industrial, grandes crises do capital e reivindicações da classe trabalhadora solucionaram-se, aparentemente, pela ideia do consenso, sendo que em todos esses casos as teorias consensuais coincidiram com uma nova reafirmação estatal através da lei. Referida lei e/ou reafirmação estatal representariam a ideia de unidade e seria a expressão da decisão de todos, passando por cima, contudo, das preferências de uns e de outros. Assim, o conflito que era evidente até sancionar-se a lei, ficava oculto, pressupondo que uma vez sancionada a lei, o direito estaria representando a expressão do organismo social em seu conjunto.

Assim, surgem autores, tais como Marx e Engels, citados por Anitua, que questionam o caráter igualitário desse direito, bem como a importância das ações dos cidadãos na constante transformação do sistema que regula a vida da sociedade.

> Por sua vez, e o que ideologicamente seria mais transcendente, os autores esboçariam a crítica ao direito burguês por seu caráter falsamente igualitário […] Marx, colocaria claramente a contradição entre igualdade formal, na esfera da distribuição, e desigualdade substancial, na produção material. A mentira ou mito igualitário no qual o capitalismo se baseia afetaria especialmente o terreno do contrato e também a formação política e com ela o direito penal. (ANITUA, 2008, p. 612)

O que Anitua (2008, p. 612) afirma, com base nessas ideias, é que, como se demonstra materialmente, são os homens que fazem as leis e não as leis que fazem os homens, pois que estas leis e o próprio Estado são produtos do momento histórico presente.

Nesse sentido, afirma Mouffe (2005, p. 21) que “a democracia moderna reside no reconhecimento e na legitimação do conflito e na recusa de suprimi-lo pela imposição de uma ordem autoritária”. Pois,

como afirma a autora, o consenso deve ser aceito como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder, sabendo que o consenso sempre acarreta alguma forma de exclusão, além do fato de que muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao desapreço pela participação política.

É por isso que, para Mouffe (2003), a teoria política que hoje está predominando não permite que se compreenda a importância que o dissenso tem em uma sociedade democrática. Assim, traz a autora um novo conceito, o "pluralismo agonístico", buscando reconhecer a dimensão de poder e antagonismo que estão presentes na esfera pública de uma sociedade pluralista. Retomando os conceitos de Mouffe: o político é afetado pelo antagonismo, onde as relações entre as pessoas podem tomar a posição adversa e o seu conjunto de valores pode ou não estar em conflito com o outro. O outro, que está em posição adversa, não deve ser visto como um inimigo, mas como adversário, sendo "alguém cujas ideias vamos lutar, mas cujo direito de defender tais ideias não vamos questionar" (MOUFFE, 2003, p. 16). Dessa forma, a autora justifica a ideia de transformar o antagonismo, que se propõe entre inimigos, em agonismo entre os adversários.

Ao encarar a natureza da cidadania em uma perspectiva agonística, a "aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar" (MOUFFE, 2003). Dessa forma, no constante dissenso, a política será o espaço do agonismo, em que aqueles que estão em conflito de ideias, através de suas ações ou discursos, vão procurar estabelecer as diretrizes de administração do conflito. É a política que vai "domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas" (MOUFFE, 2003, p. 15).

A democracia atual necessita de governos que estabeleçam mecanismos em que o poder seja exercido de maneira igualitária, e não necessariamente da eliminação desse poder. Contrariando a visão habermasiana de deliberação a um consenso racional, em que quanto mais democráticas forem as relações sociais menos poder se constituiria nelas, Mouffe (2003 p. 14) afirma: "Se aceitarmos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos".

Nessa perspectiva de maior integração da sociedade na política, bem como de estimular que os cidadãos sejam mais ativos, exercendo o ideal agonístico, analisa-se o projeto internacional de governo aberto, conhecido como Open Government Partnership (OGP), que no Brasil é chamada de Parceria para Governo Aberto. Essa parceria é uma proposta multilateral e foi firmada entre oito países, sendo eles: África do Sul, Brasil, Estados Unidos, Filipinas, Indonésia, México, Noruega e Reino Unido. Esses países assinaram, em setembro de 2011, a Declaração de Governo Aberto e apresentaram seus Planos de Ação. Atualmente, 65 países integram a Parceria que tem como objetivo alcançar compromissos concretos de governos para promover a transparência, aumentar a participação cidadã nos assuntos públicos, combater a corrupção e aproveitar as novas tecnologias para fortalecer a governabilidade. (OGP, 2015).

Essa declaração de Governo Aberto enuncia quatro princípios gerais que englobam os objetivos e compromissos principais dos países que aderem a esta ideia, sendo: aumentar a disponibilidade de informações sobre atividades governamentais, apoiar a participação social, implementar os padrões mais altos de integridade profissional na Administração e ampliar o acesso a novas tecnologias para fins de abertura e prestação de contas (OGP, 2015, p. 3).

São os três pilares que sustentam o conceito de governo aberto: transparência, colaboração e participação. Interessante notar que colaboração e participação são conceitos bem próximos, que convergem a um sentido de proatividade diante de um coletivo, ou seja, ter parte em um trabalho ou resultado comum. O conceito de transparência está atrelado aos avanços das tecnologias da informação, uma vez que permitem aos cidadãos o exercício de seus direitos de forma mais direta e fácil e ao mesmo tempo melhoram o acesso à informação das ações do governo.

Englobando as ideias de democracia, sua representação da sociedade bem como a participação dos envolvidos no sistema, entende-se que muitas ideias tendem a formar a esfera política, e que todas essas ideias devem ter sua representatividade para que se estabeleça uma sociedade democrática. Diante disso, procura-se compreender as relações de conflito que emergem da pluralidade de vozes, buscando atender os anseios coletivos e assim firmar um espaço onde se possa estabelecer a política democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se procurou responder com a presente pesquisa é em que medida a participação política incorpora a vida do cidadão e torna-se necessária à sociedade. Estar inserido em uma sociedade é a condição humana que faz pensar no outro, pois de uma forma ou de outra existem interações. Afinal de contas, respiramos o mesmo ar e andamos sobre a mesma terra. Sem poder ignorar essa premissa, cabe a cada um, pertencente a essa esfera, questionar suas falas e ações, assim como motivar o pensar para entender o sentimento de pertencimento.

Não somos peças soltas, isoladas no mundo. Temos uma origem, pertencemos inicialmente à unidade familiar, onde dentro daquele ambiente se estabelecem as primeiras relações interpessoais, e aprendemos que existem outros ao nosso redor. Conforme a evolução do sujeito vai se desenvolvendo, passamos a ver que algumas questões transcendem esse ambiente, que é privado de elementos não familiares.

Dessa primeira unidade social, passamos a integrar a sociedade política, quando, então, estaríamos amadurecidos para tal. O entendimento não compreende qual o momento exato em que isto se dá: talvez, para alguns, esta transcendência se dê no momento em que possa votar em uma eleição; para outros, só quando efetivamente consiga agir em sua comunidade; ou, quem sabe, para um terceiro grupo, quando a consciência souber a parte que representa e que influencia no todo.

Quando passamos a integrar um grupo social, estamos dispostos diante de um ordenamento de normas e condutas, reguladas pela lei e pelo Estado. E diante disso buscou-se entender como a

sociedade moderna encontraria espaço para tantas pessoas diferentes que a compõem. Pois, se viemos cada um de uma ordem primitiva, na esfera política vamos encontrar pessoas que tenham na sua essência valores e ideologias antagônicos. Esse é o caráter pluralista presente na sociedade contemporânea, em que são reconhecidos os indivíduos na sua forma de ver o mundo.

Assim, compreendeu-se que a política representa as ações e condutas do indivíduo que busca integrar a ordem pública e dela participar efetivamente, e que essa política sempre vai estar afetada pelo político e seus antagonismos. Como consequência disso, o conflito social estará sempre presente em qualquer ordem pública, e tentar eliminá-lo definitivamente é suprir uma característica inerente da sociedade contemporânea. Além disso, é o dissenso que permite às pessoas questionar e descontruir conceitos; é ele que faz com que as paixões dos indivíduos sejam mobilizadas. Ademais, o antagonismo e o dissenso são importantes para que possamos evoluir, não podendo estarmos estagnados em conceitos e dogmas; precisamos sentir e dissentir o que está ao nosso redor.

Despertar um sentimento agonístico é promover a luta constante, mas não uma luta entre inimigos que devem se anular. O que se buscou explicar é que a luta presente na esfera política é deliberação entre os adversários que estão ali para expor suas ideias, fazer valer a sua opinião sem nunca deslegitimar o outro que está na posição adversa. Entender a participação do outro também se faz necessária para que a ordem social seja justa e igualitária. Não podemos exigir nossa posição sem reconhecer que o outro também tem a sua.

Se nenhuma vontade deve prevalecer sobre a outra e todos aqueles que compõem a sociedade tem a mesma força para influenciar na política, procurou-se compreender, então, que forma de administrar e governar poderia ser mais eficaz no que diz respeito à participação de todos. A democracia representativa passou a ser questionada, e dentre alguns motivos, o que mais se ressaltou é que ninguém representaria melhor o indivíduo que ele mesmo. Evidenciou-se, então, a democracia direta, em que cada cidadão pode, sem intermediários, decidir as ações e discursos que constituirão a política que lhe afeta.

Com isso, foi possível destacar práticas de governo inclusivas da participação popular, a saber, o que se denominou práticas de governo aberto, ou ainda, parceria para governo aberto. Essas práticas além de maior acessibilidade da população a meios tecnológicos de informação e à transparência dos atos do governo, envolvem também o estímulo da participação social na política. Através da democracia direta, todos os envolvidos participam por meio de debates ou consultas populares das decisões que vão fazer parte dos interesses que lhe são comuns.

Constatou-se, assim, que a participação começa efetivamente a partir do momento que se tem as condições adequadas para tal. A tecnologia permite um acesso, praticamente instantâneo, às informações, o que possibilita que da mesma forma que o cidadão tem a oportunidade de checar dados e informações atualizadas do governo e suas práticas, a administração pública tem condições de consultar a sociedade acerca de deliberações de ordem pública, sem que isso implique em morosidade ou ineficácia. Através de transparência, colaboração e participação, a população e o Estado constroem

uma relação de reciprocidade. Na medida em que o governo contribui para o envolvimento da sociedade, as pessoas fazem com a sua participação a construção do ambiente coletivo.

REFERÊNCIAS

ANITUA, Gabriel Ignacio. **História dos Pensamentos criminológicos.** Rio de Janeiro: Revan, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **A Política.** São Paulo: Editora Escola.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO; Gianfranco. **Dicionário de política.** Brasília: UNB, 2004.

FARIA, Feres Claudia. Oque há de radical na teoria democrática contemporânea –Análise do debate entre ativistas e deliberativos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25 Nº 73. 2010.

LAPOP. Disponível em: http://www.vanderbilt.edu/lapop/uruguay/Uruguay_Country_Report_2012_W.pdf Acesso em: 12 fev. 2026.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Política & Sociedade**. Nº 03. 2003.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia**. Revista de Sociologia e Política.** Nº 25. 2005.

OGP. Disponível em: <http://www.opengovpartnership.org/>Acesso em: 12 fev. 2026.



A AFETIVIDADE COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFFECTIVITY AS THE FOUNDATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARCIA GONÇALVES DE CARVALHO
Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2012. Graduação em Letras (Língua Portuguesa), pela Faculdade ITEQ, em 2023. Pós-Graduação em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. Professora de Educação Infantil no CEUCEI São Mateus.

RESUMO

Pesquisas recentes demonstram que a educação infantil tornou-se uma questão prioritária nas agendas públicas de diversos países. Contudo, o foco recai na identificação de boas práticas pedagógicas nesse nível de ensino, uma abordagem pouco esclarecedora e que não permite uma transferência sistemática para outros contextos. Ao longo dos últimos vinte anos, os estudos em Educação Infantil têm aumentado, reconhecendo os diversos fatores que contribuem para a aprendizagem ideal de bebês e crianças em sala de aula. A educação infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, onde aspectos cognitivos, sociais e emocionais se entrelaçam. Nesse contexto, a afetividade se apresenta como um dos pilares fundamentais das práticas pedagógicas, pois é por meio dela que se estabelecem vínculos de confiança, segurança e pertencimento, indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento Integral. Educação Infantil.

ABSTRACT

Recent research demonstrates that early childhood education has become a priority issue on the public agendas of several countries. However, the focus is on identifying good pedagogical practices at this level of education, an approach that is not very enlightening and does not allow for systematic transfer to other contexts. Over the last twenty years, studies in Early Childhood Education have increased, recognizing the various factors that contribute to the ideal learning of babies and children in the classroom. Early childhood education is a privileged space for the integral development of the child, where cognitive, social, and emotional aspects intertwine. In this context, affectivity is presented as one of the fundamental pillars of pedagogical practices, as it is through it that bonds of trust, security, and belonging are established, which are indispensable to the learning process.

Keywords: Learning. Integral Development. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar a relevância da esfera afetiva dentro das práticas de ensino e aprendizagem, destacando a necessidade de construir um espaço escolar acolhedor, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

O componente emocional acompanha todas as fases da vida humana, o que evidencia sua indispensabilidade na aquisição de saberes, independentemente de origem, gênero ou condição social. Apesar disso, ainda existem educadores que minimizam sua importância no cotidiano escolar, reflexo da permanência de métodos tradicionais que priorizam apenas a transmissão de conteúdos, deixando em segundo plano a formação global do estudante.

A afetividade pode ser entendida como um estado psicológico que se transforma conforme as circunstâncias vividas, influenciando diretamente atitudes, comportamentos e desempenho cognitivo. Na escola, essa relação se torna visível, já que os alunos estabelecem vínculos emocionais com colegas e professores, o que reforça a necessidade de recolocar a afetividade como mediadora essencial do processo educativo.

Vivemos um momento de renovação nas práticas pedagógicas: sociedade e instituições de ensino começam a reconhecer a importância da dimensão emocional e a implementar mudanças que favorecem o progresso contínuo da aprendizagem.

Segundo Wallon (1968), a construção do conhecimento está profundamente ligada às emoções, que possuem tanto caráter social quanto biológico. Cada indivíduo, ao longo de sua trajetória, desenvolve formas próprias de se relacionar com os outros, moldadas por experiências culturais e biológicas. A sala de aula, portanto, é um espaço de convivência marcado pela diversidade de valores, crenças e modos de pensar.

Na teoria walloniana, afetividade e inteligência são inseparáveis, funcionando como elementos complementares. Suas reflexões oferecem subsídios valiosos para compreender o desenvolvimento dos adolescentes, especialmente em uma fase marcada por conflitos identitários, busca de afirmação, confronto de valores e transformações físicas que impactam diretamente o comportamento e a forma de se relacionar com o mundo.

A vida dos profissionais da educação oferece inúmeras experiências que enriquecem seu trabalho e os ajudam a crescer como indivíduos. Quando uma parte significativa de sua vida profissional é dedicada ao trabalho com crianças, além de lidar com diferentes políticas educacionais, abordagens curriculares e paradigmas teóricos, eles cultivam maior sensibilidade, tolerância e afeto — qualidades essenciais para as crianças: o berço que em breve se tornará os cidadãos produtivos de nossa sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO EMOCIONAL FAMILIAR NO CRESCIMENTO SOCIOAFETIVO DA CRIANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

A conexão emocional, portanto, é uma parte fundamental da vida, pois é, em última análise, o que nos ajuda a nos tornarmos pessoas melhores e a nunca mais nos sentirmos sozinhos. Por outro lado, quando esse aspecto de nossas vidas não está em harmonia, certamente teremos muito mais dificuldade em formar laços com os outros e expressar nossos sentimentos.

O percurso histórico da educação evidencia inúmeros desafios na interação entre família e escola. É necessário refletir sobre como esses dois agentes devem se engajar, já que sua atuação conjunta é indispensável. Cabe à família acompanhar de perto a trajetória acadêmica dos filhos, enquanto a escola assume a responsabilidade de organizar e transmitir saberes formais.

> Quando a criança enfrenta obstáculos em seu desenvolvimento e encontra acolhimento, carinho e compreensão por parte dos pais, ela fortalece sua confiança interna e suas capacidades emocionais. Esse suporte gera segurança, autoestima e independência, sustentando sua estabilidade psíquica e afetiva (CYPEL; CYPEL; FRIEDMANN, 2011, p. 110).

Portanto, torna-se essencial que a participação familiar seja visível no cotidiano escolar. A parceria entre pais e professores deve buscar uma formação ampla, que vá além do aspecto intelectual, incluindo também a consciência sobre recursos sociais e legais que influenciam diretamente o desempenho acadêmico. A escola, por sua vez, precisa envolver a família em projetos que promovam afeto, limites e desenvolvimento socioemocional. Pesquisas apontam que essa colaboração fortalece ambientes democráticos de aprendizagem e melhora a relação entre instituição e comunidade.

Nem sempre há harmonia nessa interação, mas é fundamental que ela seja construída de forma democrática, por meio de diálogo e práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado. A família, como

primeiro núcleo social da criança, é responsável por transmitir valores éticos, morais e afetivos, constituindo a base da educação informal.

> Experiências iniciais de apoio e estímulo materno e paterno oferecem à criança dignidade, confiança nos outros e modelos positivos para futuras relações. Esse suporte permite que ela explore o mundo com segurança, desenvolvendo competência e resiliência, mesmo diante de adversidades (BOWLBY, 1993, p. 402).

A presença dos pais na escola é decisiva para o bom rendimento dos filhos. O diálogo constante entre família e instituição fortalece o processo de aprendizagem e cria uma conexão produtiva entre criança e conhecimento. A Constituição Federal de 1988 já prevê essa cooperação, reforçando que família e escola devem atuar em conjunto, em um movimento de corresponsabilidade.

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é um direito universal e uma obrigação compartilhada entre Estado e família, devendo ser promovida com a participação da sociedade para garantir o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para a cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 2003, p.122).

Dentro desse princípio, compreende-se que tanto a família quanto o poder público possuem responsabilidades complementares na formação de crianças e jovens. O núcleo familiar, por ser o primeiro espaço de socialização, exerce influência decisiva sobre o desempenho escolar, tornando indispensável uma relação equilibrada e colaborativa entre pais e escola.

A legislação evidencia que essa parceria é essencial para assegurar uma educação de qualidade. Ainda que nem sempre exista sintonia plena, há um interesse mútuo em fortalecer essa conexão, como apontam Tavares e Nogueira (2013). O ambiente doméstico molda valores, crenças e comportamentos, impactando diretamente o processo de aprendizagem. Quando os pais acompanham e incentivam os estudos, contribuem para o progresso acadêmico; em contrapartida, a ausência desse envolvimento pode gerar desmotivação, baixa assiduidade, dificuldades de participação e até indisciplina.

A falta de acompanhamento familiar no percurso escolar pode resultar em problemas como desinteresse, evasão, dificuldades cognitivas e comportamentos inadequados. Por isso, a interação entre família e escola é um fator determinante para o sucesso ou insucesso do aluno. Aspectos sociais, culturais, religiosos e econômicos também influenciam esse processo, e cabe à escola reconhecer tais particularidades para oferecer uma educação eficaz.

É imprescindível considerar a diversidade em que cada estudante está inserido, respeitando suas singularidades. A família, por conhecer profundamente os hábitos e características do filho, pode utilizar esse vínculo afetivo para estimular boas práticas de estudo e valorização do saber.

A escola, por sua vez, tem a missão de consolidar essa parceria. Os professores, como mediadores, devem promover a aproximação entre instituição e família. Em uma perspectiva construtivista, o docente atua como facilitador da relação entre aluno e conhecimento, sendo que

vínculos positivos favorecem a aprendizagem, enquanto vínculos frágeis podem afastar o estudante das atividades escolares.

A família pode ser entendida como um organismo em constante transformação, marcado por complexidade e múltiplas funções. É importante reconhecer que esse contexto influencia diretamente a interação entre família e escola, especialmente em sociedades regidas por lógicas capitalistas, onde a ausência dos pais no cotidiano escolar se torna frequente.

O núcleo familiar exerce papel essencial na formação educacional, sendo responsável pela construção da identidade individual por meio da transmissão de valores éticos, culturais, religiosos e sociais. Nesse sentido, sua principal função é dialogar com outras instituições sociais, preservando dimensões biológicas, psicológicas e culturais que contribuem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A escola e a família, em parceria, devem buscar constantemente espaços de troca e compartilhamento de saberes, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem. Quando a instituição educacional promove práticas que incluem a participação dos pais, reconhece as singularidades dos estudantes e amplia a compreensão psicopedagógica e psicossocial sobre eles.

Essa integração favorece a construção de vínculos no contexto histórico e sociocultural dos alunos, reconhecendo que estão em permanente mudança. O professor, nesse cenário, deve estimular a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles transformem suas experiências e aprendam a lidar com os desafios do cotidiano.

A interação entre família e escola também gera aprendizados mútuos, pois ambas filtram a comunicação e superam barreiras que dificultam o diálogo. Esse processo contribui para que os alunos desenvolvam uma comunicação aberta e significativa, entendendo que a expressão e o relacionamento são elementos indispensáveis para a convivência e para o aprendizado.

O CRESCIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Ao longo da trajetória da educação, inúmeros estudos têm destacado a relevância do desenvolvimento socioemocional no processo de aprendizagem. As emoções imediatas, que surgem de forma repentina e afetam o corpo humano, provocam alterações temporárias no equilíbrio emocional, influenciando diretamente a consciência e diversas funções orgânicas.

Diferentemente dessas manifestações passageiras, os laços afetivos possuem caráter mais duradouro, muitas vezes originados de experiências emocionais anteriores. Ao relacionar as contribuições de Piaget e Vygotsky, observa-se que emoção e razão são dimensões distintas, frequentemente colocadas em oposição.

Nesse cenário, é possível afirmar que os sentimentos exercem papel essencial na aprendizagem, pois impulsionam ações que envolvem o pensamento e favorecem o desenvolvimento do conhecimento. Durante muito tempo, a dimensão emocional foi pouco valorizada nas práticas escolares, mas pesquisas recentes têm evidenciado sua importância, preenchendo lacunas históricas.

A evolução da compreensão sobre ensino e aprendizagem coloca educadores e alunos como protagonistas do processo. Abordagens interacionistas reforçam que o ser humano é resultado de contínuas construções e reconstruções nas relações sociais. Assim, professor e estudante estão constantemente envolvidos em trocas que moldam objetivos e práticas pedagógicas.

Os aspectos sociais e emocionais se manifestam nos vínculos estabelecidos entre docente e discente, bem como nas regras e exigências que influenciam o comportamento em sala de aula, especialmente no que diz respeito à disciplina.

Na contemporaneidade, diante das rápidas transformações nos processos educativos, torna-se indispensável que os indivíduos estejam preparados para interagir coletivamente, informados e conectados. Nesse contexto em constante mudança, o grande desafio das escolas é garantir a formação integral dos alunos.

Em uma sociedade globalizada e marcada pelo ritmo acelerado do trabalho, muitos pais têm pouco tempo para acompanhar de perto a educação dos filhos. Isso gera questionamentos sobre os papéis da família, da escola e dos próprios estudantes, além de quem deve assumir a responsabilidade principal pela formação.

O espaço escolar e seus gestores buscam promover desenvolvimento cultural, social e profissional, contribuindo para uma relação crítica e emancipatória com a sociedade. Entretanto, há uma constante transferência de responsabilidades entre família e instituição, o que exige clareza sobre o papel de cada um no processo educativo.

O desempenho escolar está diretamente ligado à tríade formada por pais, escola e aluno. Quando os responsáveis se afastam de suas funções pedagógicas ou delegam totalmente à instituição, surgem dúvidas sobre até que ponto devem participar e de que maneira podem contribuir sem interferir negativamente no trabalho docente.

Na medida em que o afeto é demonstrado às pessoas com quem se tem um relacionamento diário, os indivíduos se sentirão mais humanos e serão capazes de estabelecer confiança básica e laços emocionais mais seguros.

Muitas vezes, lembramos com tristeza de um professor que nos tratava como apenas mais um número na lista de alunos, alguém com quem nunca trocávamos olhares, cumprimentos ou qualquer tipo de cordialidade. Isso provavelmente nos impediu de desfrutar do aprendizado, de trabalhar com mais eficiência, de querer aprender mais e de nos sentirmos seguros na sala de aula. Durante meus anos escolares, a expressão "quem ama, castiga" era frequentemente ouvida, e esse era o lema defendido por alguns professores.

Por meio da arrogância, da rigidez, da discriminação e da desconfiança, eles conseguiam controlar e impor uma concepção particular de verdade aos outros. Por sua vez, Garnier (2007), em uma de suas palestras, refere-se ao risco de que, uma vez alcançada uma boa educação pré-escolar, a forma como a educação é frequentemente conduzida “no ensino fundamental e depois no ensino médio, em vez de construir sobre as bases estabelecidas pela pré-escola, começa por desconstruir ou destruir essas bases, a fim de restabelecer uma educação baseada no medo, na hierarquia e no autoritarismo…”.

Portanto, é importante que as práticas "autoritárias" de hoje sejam deixadas de lado, para dar lugar a um ensino de qualidade onde o afeto e, por que não dizer, a ternura sejam os mediadores entre educador e aluno.

Devemos refletir sobre as palavras expressas por Restrepo (2000): "…o carinho é fundamental para o desenvolvimento da criança" (p. 17). Portanto, demonstrações de afeto positivo para com os alunos aumentarão seu desejo de aprender, sua motivação para frequentar as aulas, fomentarão bons relacionamentos com os colegas e promoverão um ajuste emocional saudável em termos de apego seguro e confiança básica, entre outros benefícios para sua autoestima e desenvolvimento integral.

Os educadores da Educação Infantil devem exercer suas funções pedagógicas com meticuloso cuidado, especialmente considerando a vulnerabilidade das crianças em suas salas de aula. As intervenções pedagógicas devem integrar processos de compreensão que promovam a plena aceitação da singularidade de cada aluno, a abertura total e a genuína empatia nas experiências cotidianas.

A esse respeito, Restrepo (2000) afirma acertadamente: "…Vejo o professor como uma espécie de escultor, alguém que molda a sensibilidade da criança" (p. 18). Portanto, o afeto é de suma importância na sala de aula, e particularmente na pré-escola, onde se formam as novas gerações. De forma semelhante, Pinto (2012) afirma que "…ambientes afetivos positivos permitem que os alunos percebam seu potencial para a participação ativa com maior confiança" (p. 65).

Em outras palavras, a afetividade atribui um sentimento subjetivo a cada evento da vida e, portanto, constitui uma orientação para o comportamento das crianças e influencia toda a sua personalidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se fundamenta em referências bibliográficas e discute a relevância da afetividade e da família no ambiente escolar. Pesquisadores têm tratado esse tema como uma prática reflexiva de longo alcance, capaz de revisar e aprimorar métodos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos estudantes.

Desde os primórdios da humanidade, ela surgiu como núcleo social básico, mas se reorganizou ao longo dos séculos conforme os diferentes contextos culturais e interesses coletivos. Cada período histórico apresentou modelos familiares específicos, moldados pelas práticas predominantes da época.

A escola, por sua vez, é uma instituição social e cultural, estruturada historicamente, que deve ser entendida dentro de suas particularidades. Ela se transforma junto às práticas sociais e pode ser constantemente reconstruída. Tanto família quanto escola passaram por mudanças significativas ao longo do tempo, e essas alterações impactaram diretamente sua interação. Muitas vezes, em razão das demandas de trabalho e sustento, os pais transferiram à escola responsabilidades que antes eram exclusivamente familiares.

A relação entre família e escola sempre foi marcada por tensões acerca da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para compreender essa dinâmica, é necessário analisar o papel da família na sociedade atual, já que ela é responsável pela formação inicial do indivíduo.

Ao discutir a afetividade na relação docente-discente, este estudo propôs uma reflexão sobre sua importância na aprendizagem e na construção da identidade do indivíduo, destacando a indissociabilidade entre emoção e cognição, conforme defendem teóricos interacionistas.

É fundamental criar ambientes que favoreçam experiências de reflexão sobre sentimentos, pensamentos e atitudes, permitindo que as emoções sejam utilizadas como instrumentos de desenvolvimento humano. A escola, nesse processo, desempenha papel decisivo na promoção da autoestima de todos os envolvidos.

Dessa forma, compreende-se que a parceria entre família e escola é indispensável para a formação da identidade e autonomia dos alunos. Quando os pais acompanham o percurso escolar dos filhos, fortalecem a sensação de segurança e apoio, o que resulta em melhor desempenho acadêmico e maior confiança no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Apego e perda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. MEC. **LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394**. Brasília: MEC, 1996.

CYPEL, S. Desenvolvimento infantil. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 32-39. E-book.

CYPEL, S.; CYPEL, L. R. C.; FRIEDMANN, A. **Criança do 1º ao 12º mês. In: SOUZA, S. R. (org.). Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 104-137. E-book.

LA TAILLE, Yves de, Três Aspectos da (in) disciplina: **Autoridade com base em valores**/ Revista Aprendizagem, Pinhais, PR, Ano 3 n° 11 – Março/ Abril 2009, Ed Melo, pg. 40 – 41.

PINTO, R. (2012). **Princípios filosóficos e epistemológicos do ser professor.** San José, Costa Rica: CECC/ SICA. Disponível em: http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principles-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf. Acesso em: 20 fev.2026.

RESTREPO, L.C. (2000). **A pedagogia da ternura na educação primária.** Educação. Revista da Universidade da Costa Rica. *24* (especial), 11-23.



O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

THE ROLE OF THE SUPPORT TEACHER IN DEVELOPING AUTONOMY IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN MAINSTREAM EDUCATION

MÁRCIA MARIA DA COSTA DIAS SILVA
Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA SÃO PAULO - UNASP (2011); Professora de Educação Infantil- no CEU CEI ELON MACENA.

RESUMO

A Educação Inclusiva estabelece como um direito fundamental e garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no ensino básico. Nesse cenário, destaca-se o papel do professor de apoio no acompanhamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à promoção da autonomia. Este artigo tem como objetivo entender como esse profissional ajuda estudantes com TEA a conquistarem mais autonomia na escola. Esta pesquisa articula estudo bibliográfico com reflexão sobre prática docente desenvolvida em turma do ensino regular com estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando o papel do professor de apoio na promoção da autonomia escolar. Com base nas reflexões, fica claro que o professor de apoio exerce função importante e mediadora, organizando estratégias, adaptando atividades e promovendo interações que favorecem o avanço do estudante. Conclui-se que a promoção da autonomia depende de planejamento colaborativo, formação continuada e práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Autonomia; Transtorno do Espectro Autista; Professor de Apoio; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

Inclusive Education establishes access, permanence, and learning for all students in basic education as a fundamental right. In this context, the role of the support teacher in accompanying students with Autism Spectrum Disorder (ASD) stands out, especially regarding the promotion of autonomy. This article aims to understand how this professional helps students with ASD to achieve greater autonomy at school. This research articulates a bibliographic study with reflection on teaching practice developed in a regular education classroom with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD), analyzing the role of the support teacher in promoting school autonomy. Based on the reflections, it is clear that the support teacher plays an important and mediating role, organizing strategies, adapting activities, and promoting interactions that favor the student's progress. It is concluded that the promotion of autonomy depends on collaborative planning, continuing education, and pedagogical practices that encourage the student's active participation in the learning process.

Keywords: Inclusive Education; Autonomy; Autism Spectrum Disorder; Support Teacher; Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Inclusiva tem provocado transformações significativas nas práticas escolares, exigindo reorganização pedagógica e novas formas de mediação no processo de ensino e aprendizagem. A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns desafia a escola a construir estratégias que assegurem não apenas o acesso ao currículo, mas também o desenvolvimento da autonomia.

Diante desse cenário, problematiza-se: de que maneira o professor de apoio contribui para o desenvolvimento da autonomia de alunos com TEA no ensino regular? O objetivo deste estudo consiste em analisar o papel desse profissional na promoção da independência escolar, identificando suas funções, estratégias e desafios enfrentados na prática cotidiana.

Além dos aspectos pedagógicos, a inclusão escolar envolve dimensões sociais, éticas e políticas. A escola contemporânea é convocada a superar práticas homogêneas de ensino e reconhecer que cada estudante aprende de maneira singular. No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa singularidade manifesta-se na comunicação, na interação social, na organização comportamental e nos modos de aprender.

O desenvolvimento da autonomia, nesse contexto, torna-se um dos principais objetivos da educação inclusiva. Não se trata apenas de garantir a presença física do aluno na sala de aula, mas de assegurar sua participação efetiva nas atividades propostas. Assim, a atuação do professor de apoio precisa estar

alinhada a princípios que promovam independência progressiva, evitando práticas que reforcem dependência excessiva.

Dessa forma, compreender o papel desse profissional significa refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social do estudante.

A discussão acerca da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista tem ganhado maior visibilidade nas últimas décadas, sobretudo diante do aumento de diagnósticos e da ampliação das políticas públicas voltadas à garantia de direitos. Entretanto, a presença desses estudantes na escola comum ainda suscita questionamentos sobre práticas pedagógicas, preparo profissional e organização institucional.

Nesse contexto, torna-se essencial refletir não apenas sobre o acesso à escola, mas sobre a qualidade da permanência e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A autonomia emerge como elemento central dessa reflexão, pois representa a possibilidade de participação ativa, de construção de identidade e de desenvolvimento integral.

A escola inclusiva precisa ser compreendida como espaço de transformação social, no qual a diversidade não é vista como obstáculo, mas como oportunidade de aprendizagem coletiva. Assim, o papel do professor de apoio ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter pedagógico e social, contribuindo para a construção de práticas mais equitativas e humanizadas.

A promoção da autonomia, portanto, relaciona-se diretamente à construção de uma cultura escolar que valorize o potencial de cada estudante, reconhecendo que todos são capazes de aprender, ainda que por caminhos distintos.

Inicialmente, discute-se a inclusão escolar e a função do professor de apoio. Em seguida, aborda-se a mediação pedagógica como fundamento para o desenvolvimento da autonomia. Posteriormente, apresentam-se estratégias utilizadas na prática inclusiva e os desafios que permeiam essa atuação.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO

A inclusão escolar pressupõe a reorganização da escola para atender à diversidade humana. Conforme afirma Mantoan (2006), a inclusão exige transformação estrutural e pedagógica, superando práticas excludentes historicamente consolidadas.

O professor de apoio atua como mediador entre o aluno com TEA, o professor regente e o currículo escolar. Sua função não se limita ao acompanhamento individual, mas envolve colaboração pedagógica, adaptação de atividades e promoção da participação ativa do estudante nas atividades propostas.

A presença do professor de apoio não deve ser compreendida como substituição do professor regente, mas como atuação complementar e colaborativa. O trabalho articulado entre esses profissionais favorece o planejamento de intervenções mais adequadas às necessidades do estudante com TEA, garantindo maior coerência nas práticas pedagógicas.

É importante destacar que o professor de apoio precisa evitar a superproteção. Quando o auxílio é oferecido de forma excessiva, pode limitar o desenvolvimento da autonomia. Assim, sua atuação deve

ser cuidadosamente equilibrada, incentivando o estudante a realizar tarefas por si mesmo, mesmo que com pequenas orientações iniciais.

A inclusão escolar eficaz ocorre quando todos os alunos participam das atividades comuns, com adaptações necessárias, mas sem segregação. Nesse sentido, o professor de apoio contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e reconhece as potencialidades individuais. A atuação colaborativa fortalece o trabalho docente e amplia as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acessível.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

A compreensão da mediação pedagógica fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky (2001), ao destacar que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, o aprendizado antecede o desenvolvimento e possibilita avanços que o sujeito não realizaria de forma isolada.

Nesse sentido, o professor de apoio deve favorecer situações em que o aluno com TEA realize atividades com suporte gradual, reduzindo intervenções à medida que a autonomia se consolida. A mediação eficaz não substitui a ação do estudante, mas estimula sua participação ativa.

A autonomia, portanto, não se constrói de maneira espontânea, mas resulta de intervenções planejadas, que respeitam o ritmo, as potencialidades e as necessidades individuais.

A mediação pedagógica exige sensibilidade para identificar o momento adequado de intervir e o momento de permitir que o aluno experimente, erre e tente novamente. O erro, nesse processo, não deve ser visto como fracasso, mas como parte do aprendizado.

No caso dos estudantes com TEA, a mediação pode envolver antecipação de rotinas, explicitação de regras sociais, organização do tempo e do espaço, além do uso de linguagem clara e objetiva. Essas estratégias favorecem a compreensão das atividades e reduzem a ansiedade, possibilitando maior engajamento.

Com o tempo, quando as intervenções são planejadas de forma consistente, observa-se que o estudante passa a depender menos do auxílio constante, demonstrando avanços na autorregulação e na iniciativa.

No contexto da inclusão exige intencionalidade e planejamento sistemático. Não se trata de intervir de maneira pontual ou improvisada, mas de estruturar ações que considerem o nível de desenvolvimento do estudante e suas possibilidades reais de avanço. A teoria sociocultural destaca que o aprendizado ocorre na interação, e é justamente nessa relação mediada que o professor de apoio atua como facilitador do processo de construção do conhecimento.

No caso dos alunos com TEA, é comum que existam dificuldades relacionadas à flexibilidade cognitiva, à compreensão de regras implícitas e à organização das atividades. Assim, a mediação precisa tornar explícitos elementos que, para outros estudantes, podem parecer óbvios. Explicar passo a passo, demonstrar modelos, oferecer pistas visuais e organizar sequências claras de tarefas são estratégias que contribuem para reduzir inseguranças e ampliar a autonomia.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autorregulação. Muitos estudantes com TEA apresentam desafios no controle emocional e na adaptação a mudanças de rotina. O professor de apoio pode auxiliar na construção de estratégias para lidar com frustrações, antecipar situações novas e

desenvolver maior tolerância a imprevistos. Ao ensinar o estudante a reconhecer suas emoções e buscar alternativas adequadas de comportamento, promove-se autonomia também no campo socioemocional.

É importante destacar que a retirada gradual do suporte constitui etapa fundamental desse processo. Quando o professor mantém auxílio permanente, pode reforçar dependência. Por isso, a mediação deve ser pensada como suporte temporário, ajustado constantemente conforme os avanços apresentados pelo aluno.

A autonomia, portanto, não representa ausência de apoio, mas sim capacidade progressiva de agir com menor necessidade de intervenção direta. Esse equilíbrio exige sensibilidade, observação contínua e avaliação permanente das práticas adotadas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

Diversas estratégias podem ser empregadas pelo professor de apoio para favorecer a independência do aluno com TEA. Entre elas destacam-se: uso de recursos visuais, como rotinas ilustradas e agendas estruturadas; comunicação alternativa e ampliada; organização antecipada das atividades; reforço positivo; mediação nas interações sociais; adaptação do ambiente escolar.

Segundo Glat e Pletsch (2011), a prática inclusiva exige flexibilização curricular e diversificação metodológica, assegurando acesso ao conhecimento e participação efetiva.

Tais estratégias possibilitam que o estudante desenvolva habilidades acadêmicas, sociais e organizacionais, ampliando sua capacidade de agir com independência.

Outra estratégia relevante refere-se à organização do ambiente físico. Espaços estruturados, com sinalizações visuais e delimitação clara de áreas, contribuem para que o aluno compreenda melhor a rotina escolar. A previsibilidade reduz comportamentos de evasão e favorece maior participação.

O ensino de habilidades sociais também é fundamental. O professor de apoio pode promover momentos de interação mediada entre colegas, incentivando a comunicação, a troca e o respeito mútuo. Essas experiências fortalecem vínculos e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

O uso de reforço positivo mostra-se eficaz na consolidação de comportamentos adequados e na motivação do estudante. Reconhecer pequenas conquistas fortalece a autoestima e estimula novos avanços.

Além das dificuldades estruturais, observa-se que muitas instituições ainda apresentam compreensão limitada acerca da função do professor de apoio. Em alguns contextos, esse profissional é visto apenas como acompanhante individual, desconsiderando seu papel pedagógico e colaborativo. Tal percepção reduz a potencialidade de sua atuação e pode gerar isolamento dentro da própria equipe escolar.

Outro desafio refere-se à ausência de planejamento coletivo sistemático. Quando professor regente e professor de apoio não dispõem de tempo para discutir estratégias, adaptar atividades e avaliar resultados, a prática torna-se fragmentada. A inclusão efetiva depende de diálogo constante, alinhamento de objetivos e corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

A rotatividade de profissionais também impacta negativamente o desenvolvimento da autonomia do estudante com TEA. Mudanças frequentes dificultam a construção de vínculo, elemento essencial para

o avanço educacional. A estabilidade na atuação favorece continuidade das estratégias e consolidação de conquistas.

Ademais, é necessário considerar que o trabalho com alunos que demandam atenção diferenciada exige preparo emocional. O professor de apoio frequentemente lida com situações de crise, resistência às atividades e desafios comportamentais que demandam equilíbrio e postura profissional. Sem suporte institucional adequado, esse cenário pode gerar desgaste e desmotivação.

Dessa forma, superar tais desafios requer investimento em formação continuada, valorização profissional e construção de uma cultura escolar que compreenda a inclusão como responsabilidade coletiva, e não individual.

DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO

Apesar dos avanços nas políticas inclusivas, persistem desafios na efetivação da prática pedagógica. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos profissionais, a ausência de planejamento coletivo e a fragilidade na articulação entre escola e família.

Gil (2002) ressalta que o trabalho pedagógico exige reflexão constante e avaliação sistemática das práticas adotadas. No contexto inclusivo, essa reflexão torna-se ainda mais necessária, pois envolve adaptação contínua às necessidades do estudante.

Superar tais desafios implica investir em formação continuada, fortalecer o trabalho colaborativo e consolidar uma cultura escolar pautada na inclusão.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA AUSÊNCIA DO PROFESSOR DE APOIO

A atuação do professor de apoio revela-se fundamental para a efetivação da inclusão escolar. Contudo, quando esse profissional não está presente, os desafios se intensificam, sobretudo em turmas numerosas e em etapas iniciais da escolarização. A experiência docente evidencia que, em classes de alfabetização − caracterizadas por intensa estimulação pedagógica, uso de músicas, jogos e atividades que envolvem movimento − a mediação exclusiva do professor regente pode tornar-se insuficiente para atender simultaneamente às demandas coletivas e às necessidades específicas do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observam-se, em determinados contextos, comportamentos como agitação motora, estereotipias, vocalizações repetitivas e evasão da sala de aula, exigindo intervenções imediatas e contínuas. Em turmas com aproximadamente 30 alunos, compostas por crianças de seis anos, o professor regente frequentemente precisa dividir sua atenção entre a garantia da aprendizagem do grupo e o acompanhamento individualizado do estudante com TEA, o que pode comprometer a qualidade do atendimento pedagógico oferecido a todos.

Tal realidade evidencia que a ausência do professor de apoio configura um trabalho pedagógico árduo, que demanda reorganização constante das práticas, estratégias de manejo comportamental e elevado investimento emocional e profissional. Nesse sentido, reforça-se a importância da atuação colaborativa como condição para a promoção efetiva da autonomia e da inclusão escolar**.**

Outro desafio significativo refere-se à formação continuada dos profissionais. Muitos professores relatam insegurança ao lidar com alunos com TEA, especialmente quando não possuem formação específica na área da educação especial. A ausência de capacitação adequada pode gerar práticas improvisadas e pouco eficazes.

A articulação entre escola e família também representa aspecto essencial. Quando não há diálogo constante, as intervenções podem tornar-se fragmentadas, dificultando a consolidação da autonomia. A parceria fortalece a continuidade das estratégias tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Ademais, a sobrecarga emocional enfrentada pelos profissionais não pode ser ignorada. Trabalhar em turmas numerosas, lidar com demandas diversificadas e garantir inclusão efetiva exige preparo técnico e equilíbrio emocional.

A ausência do professor de apoio impacta diretamente a dinâmica da sala de aula, especialmente quando se trata de estudantes que necessitam de mediação mais constante. O professor regente, mesmo comprometido com a inclusão, enfrenta limitações relacionadas ao tempo, à quantidade de alunos e às múltiplas demandas pedagógicas.

Em turmas numerosas, a atenção individualizada torna-se difícil, podendo resultar em momentos de exclusão indireta, nos quais o estudante com TEA permanece fisicamente presente, mas com participação reduzida nas atividades propostas. Essa situação evidencia que a inclusão não se efetiva apenas com matrícula e frequência, mas com suporte adequado e estratégias consistentes.

Além disso, a ausência do professor de apoio pode gerar sobrecarga emocional no professor regente, que precisa administrar simultaneamente o andamento da aula e situações específicas que exigem intervenção imediata. Tal cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam recursos humanos suficientes para assegurar a qualidade do atendimento pedagógico.

A reflexão sobre essa realidade não tem como objetivo desvalorizar o trabalho docente, mas destacar que a inclusão é responsabilidade institucional e requer condições estruturais adequadas. A autonomia do estudante com TEA depende de intervenções planejadas e contínuas, o que se torna mais viável quando há atuação colaborativa entre os profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que o professor de apoio exerce papel fundamental no desenvolvimento da autonomia de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Sua atuação envolve mediação pedagógica, adaptação de estratégias e estímulo constante à participação ativa do estudante.

Constata-se que a autonomia não se restringe à realização de tarefas escolares, mas abrange competências sociais, organizacionais e emocionais. Para que esse processo se efetive, torna-se imprescindível o planejamento colaborativo entre professores, a formação continuada e o fortalecimento do diálogo com a família.

Dessa forma, reafirma-se que o professor de apoio constitui elemento estratégico para a consolidação da escola inclusiva, pois sua atuação favorece não apenas o acesso ao currículo, mas o desenvolvimento progressivo da independência, da participação e da construção de identidade do estudante com TEA.

REFERÊNCIAS

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 103-120, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O BRINCAR, CRIAR E SUSTENTAR: CONTRIBUIÇÕES DOS BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



PLAYING, CREATING AND SUSTAINING: CONTRIBUTIONS OF SUSTAINABLE TOYS TO CHILD DEVELOPMENT

MARCILENE FRANCISCA DA SILVA
Graduação em Artes pela Faculdade ITEQ (2023); Professora de Ensino Infantil no Centro de Educação Infantil Parque Santa Rita

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições da confecção e utilização de brinquedos sustentáveis para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, considerando suas implicações pedagógicas, ambientais e formativas. O brincar é reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. Nesse contexto, a construção de brinquedos a partir de materiais reutilizáveis, como papelão, garrafas plásticas e tampas, constitui uma prática pedagógica significativa que estimula a criatividade, a imaginação e a autonomia infantil. Além disso, essa prática contribui para a formação de uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida, promovendo valores como o cuidado com o meio ambiente, a responsabilidade e o consumo consciente. A confecção de brinquedos sustentáveis também fortalece o protagonismo da criança no processo de aprendizagem, pois permite que ela participe ativamente da criação de seus próprios objetos de brincar, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Do ponto de vista pedagógico, essa proposta dialoga com os princípios da Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular, que enfatizam o brincar, explorar, expressar e criar como direitos de aprendizagem. Dessa forma, o uso de brinquedos sustentáveis configura-se como uma estratégia educativa que integra ludicidade e sustentabilidade, contribuindo para o desenvolvimento integral da

criança e para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade e na preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brinquedos Sustentáveis; Desenvolvimento Infantil; Sustentabilidade; Ludicidade.

ABSTRACT

This article discusses the contributions of making and using sustainable toys to child development in early childhood education, considering its pedagogical, environmental, and formative implications. Play is recognized as a fundamental activity for the integral development of the child, favoring cognitive, motor, social, and emotional aspects. In this context, the construction of toys from reusable materials, such as cardboard, plastic bottles, and caps, constitutes a significant pedagogical practice that stimulates creativity, imagination, and children's autonomy. Furthermore, this practice contributes to the formation of environmental awareness from the earliest years of life, promoting values such as care for the environment, responsibility, and conscious consumption. The making of sustainable toys also strengthens the child's protagonism in the learning process, as it allows them to actively participate in the creation of their own play objects, making learning more meaningful and contextualized. From a pedagogical point of view, this proposal aligns with the principles of Early Childhood Education outlined in the National Common Curriculum Base, which emphasize playing, exploring, expressing, and creating as learning rights. Therefore, the use of sustainable toys is configured as an educational strategy that integrates playfulness and sustainability, contributing to the child's holistic development and the formation of critical, creative individuals aware of their role in society and in preserving the environment.

Keywords: Early Childhood Education; Sustainable Toys; Child Development; Sustainability; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Nesse contexto, o brincar se configura como uma linguagem essencial da infância, por meio da qual a criança interage com o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação. Segundo Kishimoto (2011, p. 21), “o brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento

infantil, pois possibilita à criança expressar seus sentimentos, explorar o ambiente e construir conhecimentos de forma significativa". Dessa forma, o brincar não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como uma prática educativa que contribui diretamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, a utilização de brinquedos sustentáveis, confeccionados a partir de materiais recicláveis e reutilizáveis, apresenta-se como uma proposta pedagógica relevante, pois associa o desenvolvimento infantil à formação de uma consciência ambiental. A confecção desses brinquedos permite que as crianças participem ativamente do processo de criação, estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Conforme afirma Vygotsky (2007, p. 109), "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas". Essa perspectiva evidencia que o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de pensar, criar e interagir socialmente.

Além disso, a construção de brinquedos com materiais reutilizáveis contribui para a formação de valores relacionados à sustentabilidade e ao cuidado com o meio ambiente desde a infância. A Educação Infantil, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a consciência ambiental. De acordo com Carvalho (2012, p. 35), "a educação ambiental deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender sua relação com o meio ambiente e atuar de forma responsável na sua preservação". Assim, ao trabalhar com brinquedos sustentáveis, o professor promove não apenas o desenvolvimento infantil, mas também a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do planeta.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. Ao incentivar a confecção de brinquedos sustentáveis, o professor possibilita experiências significativas que valorizam o protagonismo infantil e o aprendizado ativo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 47) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que envolvam a participação ativa das crianças, favorecendo a construção do conhecimento por meio da experimentação e da interação.

Dessa forma, a confecção e utilização de brinquedos sustentáveis na Educação Infantil constituem uma estratégia pedagógica que integra ludicidade, criatividade e consciência ambiental. Essa prática contribui para o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que promove valores essenciais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre as contribuições dos brinquedos sustentáveis no ambiente educacional, compreendendo-os como instrumentos que potencializam o brincar, o aprender e o desenvolvimento infantil.

O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como uma atividade essencial para a aprendizagem e para a formação integral da criança. Na Educação Infantil, o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como uma experiência formativa que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Por meio do brincar, a criança explora o mundo ao seu redor, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades que serão essenciais ao longo de sua vida. Nesse sentido, o brincar representa uma forma de expressão e interação que favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da imaginação.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 122), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário”. Essa afirmação evidencia que o brincar possibilita a ampliação das capacidades infantis, permitindo que a criança desenvolva funções psicológicas superiores, como o pensamento simbólico, a linguagem e a resolução de problemas. O brinquedo, nesse contexto, atua como um mediador entre a criança e o mundo, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Além disso, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois permite a experimentação, a descoberta e a construção ativa do conhecimento. Segundo Piaget (1978, p. 160), “o jogo é uma forma de assimilação da realidade, pois a criança incorpora o mundo às suas estruturas cognitivas”. Dessa forma, o brincar possibilita que a criança compreenda o mundo por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

O brincar também desempenha um papel essencial no desenvolvimento social da criança, pois favorece a interação com outras crianças e com os adultos. Durante as brincadeiras, a criança aprende a compartilhar, cooperar, respeitar regras e lidar com diferentes situações sociais. Kishimoto (2011, p. 39) destaca que “a brincadeira é uma atividade social que contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais e para a construção da identidade da criança”. Nesse sentido, o brincar favorece o desenvolvimento das habilidades sociais, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir de forma consciente e respeitosa com o outro.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento emocional proporcionado pelo brincar. Por meio das brincadeiras, a criança expressa seus sentimentos, desejos e emoções, o que contribui para o equilíbrio emocional e para a construção de sua identidade. Segundo Wallon (2007, p. 63), “a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento da afetividade, pois permite à criança expressar suas emoções e construir sua personalidade”. Dessa forma, o brincar favorece o desenvolvimento emocional e contribui para a formação de indivíduos mais seguros e autônomos.

Do ponto de vista educacional, o brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança e como um elemento estruturante da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 37) afirma que “o brincar é uma das formas privilegiadas de expressão, pensamento e aprendizagem da criança”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades e crie novas formas de interação com o mundo. De acordo com Brougère (2010, p. 98), “a brincadeira é um espaço de criação e de produção cultural, no qual a criança constrói significados e interpreta a realidade”. Nesse sentido, o brincar contribui para o desenvolvimento da capacidade criativa e do pensamento crítico.

Portanto, o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois favorece a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais e a formação da autonomia. Ao reconhecer o brincar como parte fundamental do processo educativo, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir de forma consciente com o mundo. Nesse contexto, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que valorizem o brincar como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, especialmente por meio de propostas que integrem ludicidade e consciência ambiental, como a confecção de brinquedos sustentáveis.

A CONFECÇÃO DE BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A confecção de brinquedos sustentáveis na Educação Infantil configura-se como uma prática pedagógica que integra o brincar ao processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral da criança e contribuindo para a formação de uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Essa proposta fundamenta-se na utilização de materiais reutilizáveis e recicláveis, como papelão, garrafas plásticas, caixas, tampas e tecidos, que são transformados em recursos lúdicos por meio da participação ativa das crianças. Ao envolver-se nesse processo, a criança deixa de ser apenas usuária de brinquedos e passa a atuar como protagonista na construção de seu próprio objeto de brincar, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Nesse sentido, essa prática pedagógica está alinhada à concepção de educação defendida por Freire, que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de construção do conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A confecção de brinquedos sustentáveis representa, portanto, uma possibilidade concreta de promover uma educação participativa, na qual a criança experimenta, cria e constrói conhecimentos a partir de sua interação com o meio e com os materiais disponíveis.

Além disso, a construção de brinquedos com materiais recicláveis favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, pois permite que a criança explore diferentes formas, cores, texturas e possibilidades de criação. Essa experiência contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico, que é essencial na infância. De acordo com Vygotsky (2007, p. 118), “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente”. Dessa forma, ao confeccionar brinquedos, a criança desenvolve sua capacidade de imaginar, criar e atribuir significados aos objetos, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao valor cultural e educativo do brinquedo construído pela própria criança. Brougère (2010, p. 42) afirma que “o brinquedo não é apenas um objeto, mas um suporte de significados e práticas culturais que participam da construção da experiência infantil”. Nesse contexto, a confecção de brinquedos sustentáveis possibilita que a criança atribua novos significados aos materiais, compreendendo que objetos considerados descartáveis podem ser transformados em recursos lúdicos e educativos. Essa prática contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e da valorização dos recursos disponíveis.

Do ponto de vista pedagógico, essa proposta também favorece o desenvolvimento da autonomia infantil, pois permite que a criança tome decisões durante o processo de construção do brinquedo, como escolher os materiais, definir sua forma e atribuir sua função. Segundo Piaget (1978, p. 64), “a autonomia é construída por meio da ação do sujeito sobre o meio e das experiências que ele vivencia”. Dessa forma, ao participar da confecção de brinquedos, a criança desenvolve sua capacidade de agir, pensar e resolver problemas, fortalecendo sua independência e autoconfiança.

Além disso, essa prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da coordenação motora e das habilidades manuais, uma vez que envolve atividades como cortar, colar, encaixar e montar diferentes materiais. Essas ações são fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, favorecendo sua capacidade de manipulação e exploração do ambiente.

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de integrar essa prática aos princípios da educação ambiental. Ao utilizar materiais recicláveis, o educador promove reflexões sobre o consumo, o reaproveitamento e a preservação do meio ambiente. Segundo Loureiro (2012, p. 77), “a educação ambiental deve promover a construção de valores, conhecimentos e atitudes voltados para a conservação do meio ambiente”. Nesse sentido, a confecção de brinquedos sustentáveis contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis.

Além disso, essa prática favorece a construção de uma aprendizagem significativa, pois parte da realidade da criança e de elementos presentes em seu cotidiano. De acordo com Ausubel (2003, p. 1), “a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam, de maneira substantiva, com aquilo que o aluno já sabe”. Dessa forma, ao utilizar materiais que fazem parte de sua realidade, a criança atribui sentido ao processo de aprendizagem, tornando-o mais relevante e duradouro.

Portanto, a confecção de brinquedos sustentáveis na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica que integra ludicidade, criatividade e consciência ambiental. Essa proposta favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança, além de promover valores relacionados à sustentabilidade e à responsabilidade ambiental. Ao incentivar essa prática, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes, capazes de compreender sua relação com o meio ambiente e atuar de forma responsável na sociedade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Ambiental na Educação Infantil constitui um elemento essencial para a formação de sujeitos conscientes, críticos e responsáveis em relação ao meio ambiente. Esse processo educativo deve ser iniciado desde os primeiros anos de vida, período em que a criança está em pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional, construindo valores, atitudes e formas de compreender o mundo. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a formação da consciência ambiental, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação equilibrada entre o ser humano e a natureza.

A infância é um período privilegiado para o desenvolvimento de valores e atitudes, pois é nessa fase que a criança constrói suas primeiras experiências e compreensões sobre o ambiente em que vive. Segundo Carvalho (2012, p. 65), “a educação ambiental é um processo formativo que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais e sociais”. Dessa forma, a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a importância da preservação ambiental e de adotar atitudes responsáveis em seu cotidiano.

Além disso, a Educação Ambiental na infância deve ser desenvolvida de forma integrada às práticas pedagógicas, por meio de experiências concretas e significativas. A criança aprende por meio da interação com o meio e da vivência de situações que despertam sua curiosidade e seu interesse. Nesse sentido, o uso de materiais recicláveis e a confecção de brinquedos sustentáveis representam estratégias pedagógicas eficazes para promover a Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2012, p. 79), “a educação ambiental deve promover a transformação da relação entre sociedade e natureza, contribuindo para a construção de uma sociedade sustentável”. Assim, ao trabalhar com materiais reutilizáveis, o educador contribui para o desenvolvimento de valores relacionados à sustentabilidade e ao cuidado com o meio ambiente.

Outro aspecto relevante refere-se à formação de valores e atitudes ambientais por meio da prática educativa. A Educação Ambiental não deve se limitar à transmissão de informações, mas deve promover a construção de conhecimentos e atitudes por meio da experiência e da reflexão. De acordo com Freire (1996, p. 30), “a educação deve possibilitar ao sujeito a compreensão crítica da realidade, favorecendo sua atuação consciente no mundo”. Dessa forma, ao participar de atividades que envolvem a reutilização

de materiais, a criança desenvolve uma compreensão mais ampla sobre o consumo e a importância da preservação ambiental.

Além disso, a Educação Ambiental contribui para o desenvolvimento da responsabilidade social, pois permite que a criança compreenda que suas ações têm impacto no meio em que vive. Segundo Guimarães (2004, p. 28), “a educação ambiental deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar na transformação da realidade socioambiental”. Nesse sentido, ao participar de práticas sustentáveis, a criança desenvolve valores como responsabilidade, respeito e cuidado com o meio ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, enfatizando a necessidade de promover experiências que favoreçam a exploração do ambiente e o desenvolvimento da consciência ecológica. De acordo com o documento (Brasil, 2017, p. 41), “as crianças devem ser incentivadas a explorar, conhecer e cuidar do ambiente em que vivem”. Essa orientação reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a relação da criança com o meio ambiente de forma consciente e responsável.

Outro aspecto importante refere-se à construção de uma relação afetiva entre a criança e o meio ambiente. Segundo Tiriba (2010, p. 6), “é fundamental que a criança desenvolva vínculos afetivos com a natureza, pois é a partir dessa relação que ela aprende a valorizá-la e preservá-la”. Dessa forma, a Educação Ambiental na Educação Infantil deve proporcionar experiências que permitam à criança interagir com o ambiente e compreender sua importância.

Além disso, a utilização de brinquedos sustentáveis contribui para a construção de uma consciência ambiental crítica, pois permite que a criança compreenda que objetos considerados descartáveis podem ser reutilizados e transformados em novos recursos. Essa prática contribui para a reflexão sobre o consumo e a produção de resíduos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes mais sustentáveis.

Portanto, a Educação Ambiental na Educação Infantil constitui uma prática educativa fundamental para a formação de sujeitos conscientes e responsáveis. Ao promover experiências que envolvem a reutilização de materiais e a confecção de brinquedos sustentáveis, o educador contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental, da responsabilidade social e da formação de valores essenciais para a construção de uma sociedade mais sustentável. Dessa forma, a Educação Ambiental deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O professor desempenha um papel central no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, atuando como mediador na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança. Essa mediação envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam a exploração, a descoberta e a participação ativa da criança no processo educativo. No contexto da confecção de brinquedos sustentáveis, o educador assume a função de orientador, incentivando a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente.

A mediação pedagógica implica compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, valorizando suas experiências, interesses e capacidades. Segundo Libâneo (1994, p. 30), “o trabalho docente consiste em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um seja sujeito consciente, ativo e participante”. Dessa forma, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas um facilitador que cria situações de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança.

Essa perspectiva também é defendida por Vygotsky, ao destacar a importância da interação social no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2007, p. 97), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental ao promover interações significativas que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a linguagem e a imaginação.

No contexto da confecção de brinquedos sustentáveis, o professor atua como mediador ao incentivar a criança a explorar diferentes materiais, experimentar novas possibilidades e desenvolver soluções criativas. Essa prática contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, ao incentivar a participação ativa da criança, o professor promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, o educador deve criar um ambiente pedagógico que favoreça a experimentação e a expressão infantil. Esse ambiente deve ser organizado de forma a estimular a curiosidade, a criatividade e a interação. Segundo Horn (2004, p. 15), “o ambiente educativo deve ser planejado de forma intencional, pois ele influencia diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem da criança”. Nesse sentido, a organização de espaços que favoreçam a confecção de brinquedos sustentáveis contribui para o desenvolvimento das capacidades infantis e para a construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da escuta sensível por parte do professor. Ao observar e ouvir a criança durante o processo de construção dos brinquedos, o educador compreende suas

necessidades, interesses e formas de aprendizagem. Segundo Rinaldi (2012, p. 124), “escutar é um ato de abertura ao outro, que permite compreender seus pensamentos, suas ideias e seus sentimentos”. Essa escuta é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades da criança e favoreçam sua aprendizagem.

Além disso, o professor desempenha um papel importante na promoção da educação ambiental, ao incentivar práticas sustentáveis e promover reflexões sobre o cuidado com o meio ambiente. Segundo Guimarães (2004, p. 31), “o educador ambiental deve atuar como mediador na construção de valores e atitudes voltados para a preservação ambiental”. Dessa forma, ao trabalhar com brinquedos sustentáveis, o professor contribui para a formação de sujeitos conscientes e responsáveis.

O papel do professor também envolve o incentivo à autonomia infantil, permitindo que a criança participe ativamente das decisões e do processo de criação. Segundo Piaget (1978, p. 76), “a autonomia é construída por meio da cooperação e da participação ativa do sujeito”. Nesse sentido, ao incentivar a criança a confeccionar seus próprios brinquedos, o educador contribui para o desenvolvimento da independência, da autoconfiança e da capacidade de tomar decisões.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor como incentivador da criatividade. Ao oferecer materiais diversos e estimular a exploração, o educador favorece o desenvolvimento da imaginação e da expressão infantil. Segundo Kishimoto (2011, p. 45), “o professor deve proporcionar situações que favoreçam o brincar, pois é por meio dele que a criança desenvolve sua criatividade e constrói conhecimentos”.

Além disso, o professor atua como agente transformador, promovendo práticas educativas que contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Segundo Freire (1996, p. 67), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Dessa forma, ao promover práticas sustentáveis e incentivar a participação ativa da criança, o educador contribui para a construção de uma educação mais crítica e transformadora.

Portanto, o professor desempenha um papel fundamental na mediação do processo educativo, criando condições que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Ao incentivar a confecção de brinquedos sustentáveis, o educador promove o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ambiental, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, criativos e conscientes. Essa prática pedagógica reforça a importância do professor como mediador do conhecimento e agente fundamental na construção de uma educação significativa e transformadora.

CONTRIBUIÇÕES DOS BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A utilização de brinquedos sustentáveis na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve dimensões cognitivas, motoras, sociais, emocionais e criativas. Esses brinquedos, confeccionados a partir de materiais recicláveis e reutilizáveis, proporcionam experiências educativas que estimulam a participação ativa da criança, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa. Ao confeccionar e utilizar brinquedos sustentáveis, a criança deixa de ser apenas receptora de estímulos e passa a atuar como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades fundamentais para sua formação.

No campo do desenvolvimento cognitivo, os brinquedos sustentáveis favorecem a construção do pensamento, da imaginação e da capacidade de resolução de problemas. Ao manipular diferentes materiais e transformá-los em brinquedos, a criança realiza ações que envolvem observação, experimentação e tomada de decisões. Segundo Piaget (1978, p. 27), “o conhecimento é construído pela criança por meio de sua ação sobre o meio”. Dessa forma, ao participar da construção de brinquedos, a criança desenvolve estruturas cognitivas que contribuem para a compreensão do mundo ao seu redor.

Além disso, o brinquedo sustentável estimula o desenvolvimento da imaginação e do pensamento simbólico, que são essenciais na infância. Ao atribuir significados aos objetos construídos, a criança amplia sua capacidade de criar e representar situações do cotidiano. De acordo com Vygotsky (2007, p. 123), “é na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva mais ampla, desenvolvendo sua capacidade de imaginar e criar”. Nesse sentido, os brinquedos sustentáveis favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança.

No aspecto motor, a confecção de brinquedos sustentáveis contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, pois envolve atividades como cortar, colar, encaixar, montar e manipular diferentes objetos. Essas ações favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e contribuem para o controle dos movimentos corporais. Segundo Wallon (2007, p. 86), “o movimento é uma das primeiras formas de expressão da criança e está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento”. Dessa forma, ao participar da construção e utilização de brinquedos sustentáveis, a criança desenvolve suas capacidades motoras e amplia suas possibilidades de interação com o ambiente.

No campo do desenvolvimento social, os brinquedos sustentáveis favorecem a interação entre as crianças, promovendo experiências de cooperação, compartilhamento e respeito mútuo. Durante o processo de construção e utilização dos brinquedos, as crianças interagem, trocam ideias e constroem conhecimentos coletivamente. Segundo Kishimoto (2011, p. 41), “a brincadeira favorece o desenvolvimento social, pois permite à criança interagir com outras crianças e aprender a conviver em

grupo". Dessa forma, os brinquedos sustentáveis contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais e para a construção de relações interpessoais.

Além disso, essa prática contribui para o desenvolvimento emocional da criança, pois favorece a expressão de sentimentos e emoções. Ao confeccionar seus próprios brinquedos, a criança experimenta sentimentos de satisfação, realização e pertencimento, o que contribui para o fortalecimento de sua autoestima e autoconfiança. Segundo Wallon (2007, p. 90), "a afetividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, influenciando sua relação com o meio e com os outros". Nesse sentido, os brinquedos sustentáveis favorecem o desenvolvimento emocional e contribuem para a formação de indivíduos mais seguros e confiantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia infantil. Ao participar da construção de brinquedos, a criança toma decisões, escolhe materiais e define como será seu brinquedo, desenvolvendo sua capacidade de agir de forma independente. Segundo Freire (1996, p. 52), "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas". Dessa forma, os brinquedos sustentáveis contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil.

Além disso, a utilização de brinquedos sustentáveis contribui para a formação da consciência ambiental, pois permite que a criança compreenda a importância do reaproveitamento de materiais e da preservação do meio ambiente. Segundo Loureiro (2012, p. 83), "a educação ambiental deve promover a construção de valores e atitudes voltados para a sustentabilidade". Nesse sentido, os brinquedos sustentáveis contribuem para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da criatividade. Ao transformar materiais recicláveis em brinquedos, a criança utiliza sua imaginação e cria novas possibilidades de interação com o ambiente. Segundo Brougère (2010, p. 99), "a brincadeira é um espaço de criação e produção de significados". Dessa forma, os brinquedos sustentáveis favorecem o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de inovação.

Além disso, essa prática pedagógica está alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece o brincar como um direito fundamental da criança e como um elemento essencial para o desenvolvimento integral. De acordo com o documento (Brasil, 2017, p. 37), "o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil". Nesse sentido, os brinquedos sustentáveis contribuem para a promoção de práticas pedagógicas que valorizam o brincar como instrumento de aprendizagem.

Portanto, os brinquedos sustentáveis constituem uma importante ferramenta pedagógica, pois contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e ambiental da criança. Ao incentivar a confecção e utilização desses brinquedos, o educador promove uma aprendizagem

significativa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confecção e utilização de brinquedos sustentáveis na Educação Infantil configuram-se como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança e, simultaneamente, contribuir para a formação de uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o brincar representa uma dimensão essencial do processo educativo, pois favorece a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das habilidades sociais e emocionais.

Nesse contexto, os brinquedos sustentáveis apresentam-se como importantes recursos pedagógicos, pois permitem que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, transformando materiais reutilizáveis em objetos de brincar. Essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo, ao estimular o pensamento, a imaginação e a resolução de problemas; para o desenvolvimento motor, por meio da manipulação e construção dos brinquedos; e para o desenvolvimento social e emocional, ao favorecer a interação, a cooperação e o fortalecimento da autoestima. Além disso, a utilização de materiais recicláveis favorece a formação de valores relacionados à sustentabilidade, ao consumo consciente e à preservação do meio ambiente.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo. Ao incentivar a confecção de brinquedos sustentáveis, o educador promove experiências significativas que valorizam o protagonismo infantil e contribuem para a construção de uma aprendizagem ativa e contextualizada. Dessa forma, o professor atua como facilitador do conhecimento, criando condições que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades da criança e sua participação no processo educativo.

Além disso, a inserção de práticas sustentáveis na Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e responsáveis, capazes de compreender sua relação com o meio ambiente e atuar de forma ética e responsável na sociedade. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental na formação de valores e atitudes que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida, sendo essencial promover práticas pedagógicas que integrem o brincar à educação ambiental.

Dessa forma, conclui-se que os brinquedos sustentáveis constituem uma importante ferramenta pedagógica, pois promovem o desenvolvimento integral da criança e contribuem para a formação de uma consciência ambiental crítica e reflexiva. Ao integrar ludicidade e sustentabilidade, essa prática fortalece o processo educativo e contribui para a construção de uma educação mais significativa, participativa e transformadora. Portanto, torna-se fundamental que os educadores valorizem e incorporem a confecção de brinquedos sustentáveis em suas práticas pedagógicas, reconhecendo seu

potencial formativo e sua relevância para o desenvolvimento infantil e para a construção de uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: da teoria à prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

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 MA 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 PRESENÇA DAS MATRIZES AFRICANAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS NA ESCOLA



THE PRESENCE OF AFRICAN ROOTS IN THE CONSTRUCTION OF CHILDREN'S IDENTITIES AT SCHOOL

MARIA APARECIDA FEITOSA DE SEQUEIRA PEREIRA
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo- UNIAN-Santo André (2017). Especialista em Educação Infantil pelo Centro Educacional de Cursos Educacionais Profissionalizantes- CICEP (2020); Professora de Educação Infantil CEI Bryan Biguinat Jardim.

RESUMO

Este artigo discute como a presença das matrizes africanas no cotidiano escolar influencia a construção das identidades infantis e a convivência entre as crianças. O objetivo foi analisar formas de inserir essas referências de maneira contínua, no dia a dia da sala, e não apenas em ações pontuais, destacando práticas pedagógicas, organização do ambiente e intervenções diante de situações de preconceito. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com leitura e análise de produções acadêmicas e documentos orientadores sobre identidade, infância, cultura e educação para as relações étnico-raciais. Os resultados indicaram que a constância de livros, imagens, brinquedos e atividades com representatividade, somada à mediação intencional do professor, fortalece autoestima, pertencimento e respeito entre as crianças. Também foram identificados desafios como falta de formação, materiais inadequados, ações isoladas e a naturalização de falas discriminatórias, o que exige planejamento, escolhas criteriosas e respostas imediatas a episódios de preconceito. Conclui-se que valorizar as matrizes africanas como parte do currículo e das rotinas escolares contribui para uma educação mais justa, acolhedora e antirracista desde a infância.

Palavras-chave: Matrizes Africanas. Identidades Infantis. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This article discusses how the presence of African cultural elements in daily school life influences the construction of children's identities and their interactions. The objective was to analyze ways to incorporate these references continuously into the daily classroom routine, rather than just in isolated actions, highlighting pedagogical practices, environmental organization, and interventions in situations of prejudice. The methodology adopted was bibliographic research, with reading and analysis of academic productions and guiding documents on identity, childhood, culture, and education for ethnic-racial relations. The results indicated that the constant presence of books, images, toys, and activities with representation, combined with the intentional mediation of the teacher, strengthens self-esteem, belonging, and respect among children. Challenges were also identified, such as lack of training, inadequate materials, isolated actions, and the normalization of discriminatory speech, which requires planning, careful choices, and immediate responses to episodes of prejudice. It is concluded that valuing African heritage as part of the curriculum and school routines contributes to a more just, welcoming, and anti-racist education from childhood.
Keywords: African Heritage. Children's Identities. Ethnic-Racial Relations.

INTRODUÇÃO

A escola costuma ser um dos primeiros lugares onde a criança começa a entender quem ela é e quem são as pessoas ao seu redor. É ali, nas pequenas trocas do dia a dia, que ela aprende a se nomear e a reconhecer o outro. Nesse processo, as matrizes africanas têm muito a dizer por que fazem parte da nossa história, do nosso jeito de ser e de viver no Brasil. Elas estão na língua que a gente fala, nas brincadeiras de roda, nas cantigas, nos penteados, na comida, nas festas, nas formas de cuidar e até no jeito de celebrar a vida.

Quando a escola acolhe tudo isso de forma intencional e bonita nas suas práticas, ela ajuda as crianças a ampliarem seus mundos e a construírem uma imagem mais positiva de si mesmas, com orgulho, pertencimento e respeito à diversidade. Porém, quando esses elementos ficam invisíveis ou aparecem só em datas comemorativas, a escola pode passar a mensagem, mesmo sem querer, de que algumas culturas importam menos. E isso mexe com a autoestima, com as relações e com o jeito como a criança se enxerga no mundo.

É por esse motivo que este estudo se justifica: porque acredita que é possível e necessário enfrentar o racismo desde cedo, com ética, com afeto e com responsabilidade pedagógica. A Lei 10.639/2003 já nos lembra da importância de ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, e os documentos curriculares também apontam para uma educação que valorize as relações étnico-raciais. Mas, mesmo com esses avanços, a rotina escolar ainda enfrenta desafios. Falta formação continuada para professores, os materiais didáticos muitas vezes são limitados, estereótipos ainda aparecem em livros e atividades, e nem sempre o currículo consegue incorporar, de fato, a diversidade cultural no cotidiano. Por isso, investigar de que forma as matrizes africanas podem estar presentes de maneira

consistente na escola é um caminho para fortalecer práticas mais justas, que façam sentido para as crianças e para a realidade em que vivem.

A pergunta que guia este artigo é: como a presença das matrizes africanas nas práticas pedagógicas e no dia a dia escolar pode contribuir para a construção das identidades infantis e para relações mais respeitosas entre as crianças?

O objetivo geral é entender como a valorização das matrizes africanas dentro da escola pode ajudar as crianças a se sentirem mais seguras de quem são, a desenvolverem autoestima e a criarem laços de pertencimento com sua história e com o outro. A ideia é pensar junto com professoras, com a comunidade escolar, como a educação infantil e os primeiros anos podem ser um espaço de acolhimento e de combate ao racismo desde cedo.

Os objetivos específicos visam compreender o que se está chamando de identidade, infância, cultura e educação para as relações étnico-raciais; conhecer experiências e jeitos de ensinar que trazem as matrizes africanas para o dia a dia, e não só em projetos isolados; refletir, sobre os desafios reais de trabalhar com as matrizes africanas na escola e descrever como devem ser escolhidos os livros e materiais, organizar os cantinhos da sala, lidar com situações de preconceito e construir relações mais respeitosas entre as crianças.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, mergulhando em livros, artigos, teses, dissertações e documentos oficiais que já pensaram sobre esses temas.

IDENTIDADE, INFÂNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Quando se fala de identidade, é como se fosse a resposta para a pergunta quem a pessoa é. Só que essa resposta não nasce pronta. Ela vai sendo construída com o tempo, com o que a criança vive, com o jeito que ela é tratada, com as pessoas que ela vê como exemplo e com as histórias que ela escuta na escola e fora dela. Se a criança aprende que o jeito dela é bonito e importante, ela cresce com mais confiança. Se ela recebe apelidos, piadas ou só vê um tipo de pessoa sendo elogiada, ela pode ficar triste e achar que não tem valor. Por isso, a escola influencia muito na identidade das crianças, porque é um lugar onde todo mundo aprende a conviver e a se enxergar no mundo (BATISTA, 2024).

A infância é o tempo em que a criança está descobrindo muitas coisas e aprendendo a entender a vida. Criança não é um adulto pequeno. Criança pensa, pergunta, observa, imagina e cria. Na escola, ela aprende brincando, conversando, desenhando, cantando e convivendo com colegas. E é nessa fase que a criança começa a perceber diferenças, como cor da pele, tipos de cabelo e jeitos de família. Se os adultos não ajudam a conversar sobre isso com respeito, podem aparecer preconceitos bem cedo. Por isso, falar de identidade na infância é falar de cuidado, escuta e respeito no dia a dia (SILVA, 2024).

Cultura é tudo aquilo que as pessoas criam e passam para frente, como músicas, danças, comidas, brincadeiras, histórias, jeitos de falar, roupas e festas. No Brasil, a cultura tem muitas influências, e as matrizes africanas fazem parte disso há muito tempo. Quando a escola mostra essa

cultura de verdade, e não só em um dia específico, ela ajuda as crianças a entenderem que o Brasil é formado por muitos povos e que isso é normal. A cultura também aparece nas imagens dos livros, nos cartazes da sala, nas bonecas, nos desenhos e nas pessoas que a escola escolhe para contar histórias. Quando só aparece um tipo de pessoa nesses materiais, isso passa uma mensagem errada para as crianças (CAETANO, 2022).

Educação para as relações étnico-raciais é um jeito de ensinar e cuidar da convivência para que ninguém seja desrespeitado por causa da cor da pele, do cabelo, da origem ou da religião. É um trabalho que ajuda a combater o racismo e a valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira dentro da escola, com atividades, livros, conversas e exemplos no cotidiano. Isso não é só um tema de aula, é também uma forma de garantir que todas as crianças sejam bem tratadas e se sintam parte da escola. Estudos mostram que ainda existem dificuldades para fazer isso acontecer sempre, mas também mostram que mudanças simples, como escolher bons livros, cuidar das falas, observar brincadeiras e planejar atividades com diversidade, já fazem diferença (SILVA, 2024).

Quando a escola faz esse trabalho, ela ajuda todas as crianças. As crianças negras se veem com mais orgulho e se sentem representadas. As crianças que não são negras aprendem a respeitar e param de repetir ideias preconceituosas. E a turma inteira aprende que inclusão é garantir que ninguém fique de fora e que todo mundo tenha o mesmo valor. Isso combina com a ideia de educação inclusiva, que defende que a escola deve acolher cada pessoa do jeito que ela é e sem discriminar (UNESCO, 2020).

EXPERIÊNCIAS E JEITOS DE ENSINAR COM MATRIZES AFRICANAS NO DIA A DIA

Trazer as matrizes africanas para o cotidiano da escola significa não deixar esse assunto aparecer só em um projeto de um mês, ou só no Dia da Consciência Negra. Significa fazer com que a cultura africana e afro-brasileira esteja presente nas coisas simples de todo dia, como nas histórias que a turma lê, nas músicas que canta, nas brincadeiras, nas imagens da sala, nos materiais de artes e nas conversas quando alguém fala algo errado ou faz uma piada que machuca. Quando isso acontece sempre, as crianças aprendem, aos poucos, a respeitar as diferenças e a ver pessoas negras como parte normal e importante da escola e da sociedade. (SILVA, 2020).

Um jeito bem comum e fácil de fazer isso é usando literatura infantil com personagens negros e com histórias que mostrem a diversidade de forma bonita, sem estereótipos. Ler esses livros com frequência, conversar sobre o que a criança sentiu, observar as ilustrações, falar sobre diferentes tipos de cabelo, tons de pele e famílias ajuda a turma a criar um olhar mais justo. A leitura vira um momento de aprender e também de cuidar, porque dá palavras para a criança se defender de preconceitos e também para não repetir preconceitos. (COSTA; PEREIRA; DIAS, 2022).

Para não virar algo isolado, o professor pode colocar essas referências em vários momentos do currículo, não só na aula de história. Dá para trabalhar matrizes africanas na música, no corpo e movimento, nas artes, nas brincadeiras e até nas rotinas de acolhimento, sempre com respeito. O importante é que a criança perceba que essa cultura faz parte do mundo dela e merece o mesmo valor que qualquer outra. Isso também inclui escolher brinquedos e imagens que representem pessoas negras,

como bonecas, cartazes, jogos e desenhos, porque a sala de aula ensina mesmo quando ninguém está explicando nada. (SILVA, 2020).

Outra ideia é cuidar para que as matrizes africanas apareçam em toda a escola, e não só na sala. Pode estar no mural do corredor, na biblioteca, nas escolhas de apresentações e nas comemorações, evitando repetir sempre as mesmas referências de um único grupo. Quando a escola faz isso, ela mostra que diversidade não é enfeite, é parte da aprendizagem. Pesquisas sobre educação infantil indicam que o tema ainda aparece pouco em muitos espaços e que é preciso fortalecer essa presença para garantir uma educação infantil de qualidade. (CARDOSO; CORREA, 2025).

Também é importante lembrar que não basta ter livros e atividades se eles forem usados só de vez em quando. Um estudo com professoras de educação infantil mostrou que, mesmo quando muitas dizem trabalhar literatura afro-brasileira, isso pode acontecer de forma rara, o que faz o tema perder força no cotidiano. Por isso, a repetição ao longo do ano é o que ajuda a mudar de verdade as ideias e os comportamentos. (SILVA; VALVERDE; GOMES, 2025).

No dia a dia, educação para as relações étnico-raciais também é ensinar a convivência. Quando acontece um apelido, uma exclusão na brincadeira ou uma fala preconceituosa, o adulto precisa intervir com calma, dizer que aquilo não é aceito, explicar por que machuca e ajudar as crianças a repararem o erro. Assim, a escola não finge que está tudo bem, e as crianças aprendem, na prática, que respeitar as pessoas é uma regra da turma. Essa ideia combina com orientações internacionais que defendem a educação como parte da luta contra racismo e discriminação. (UNESCO, 2023).

OS DESAFIOS REAIS PARA TRABALHAR COM AS MATRIZES AFRICANAS

Um desafio bem real é que muitas escolas querem trabalhar as matrizes africanas, mas não têm materiais suficientes e nem sempre sabem por onde começar. Às vezes faltam livros infantis com boas imagens, jogos, músicas e propostas já pensadas para a idade das crianças. Quando isso acontece, o tema pode ficar raso ou virar uma atividade rápida, sem continuidade (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2020).

Outro desafio é a formação dos professores. Tem professor que não estudou isso na faculdade e também não recebe formação continuada com regularidade. Aí a pessoa até quer fazer, mas sente insegurança, tem medo de errar, ou acaba repetindo coisas prontas que não ajudam de verdade. Pesquisas mostram que a formação é um ponto que precisa melhorar para a escola enxergar e enfrentar o racismo no dia a dia (BARROS; SOUZA; EUCLIDES, 2022).

Também existe o desafio do racismo aparecer em situações pequenas, como apelidos, risadas, exclusões na brincadeira e comentários sobre cabelo e cor da pele. Às vezes os adultos não percebem na hora, ou acham que é só brincadeira, e isso faz a criança que sofreu ficar calada e triste. Quando a escola não conversa sobre isso e não intervém, o preconceito vira algo normal (VASCONCELOS et al., 2024).

Um problema que atrapalha muito é quando a escola trata o tema como se fosse só uma data no calendário. Aí fica parecendo que a cultura africana e afro-brasileira só importa em um mês do ano, e depois some das histórias, das imagens e das atividades. Para virar parte do cotidiano, precisa aparecer

sempre, de um jeito simples e respeitoso, como aparece outras culturas na escola (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2020).

Tem também desafios que vêm de fora da sala, como resistência de algumas famílias ou pessoas da comunidade, que não entendem o que a escola está ensinando e podem reclamar. Nesses momentos, ajuda muito a escola explicar que ensinar matrizes africanas é ensinar cultura, história, respeito e convivência, e que isso faz parte do direito de aprender sem discriminação. Trabalhar com clareza e com diálogo reduz conflitos e protege as crianças (BARROS; SOUZA; EUCLIDES, 2022).

Outro desafio é transformar tudo isso em prática contínua, com planejamento de verdade, e não só com boas intenções. Isso envolve escolher materiais com cuidado, organizar o espaço com representatividade, pensar no currículo e também ouvir as crianças, porque elas mostram o que estão sentindo e percebendo. Quando a escola tenta fazer isso, ela aprende aos poucos e vai melhorando com a experiência (OLIVEIRA, 2024).

COMO ESCOLHER LIVROS E MATERIAIS, ORGANIZAR A SALA E CUIDAR DAS RELAÇÕES

Quando a escola escolhe livros e materiais, ela está escolhendo também as mensagens que vão chegar na cabeça e no coração das crianças. Por isso, um cuidado importante é procurar histórias e imagens que mostrem pessoas negras de um jeito bonito, inteligente e verdadeiro, sem virar piada e sem repetir estereótipos. Um livro bom não mostra só sofrimento, ele mostra também alegria, família, amizade, aventura e carinho, porque crianças negras têm direito de se ver em histórias de todos os tipos (SME SÃO PAULO, 2025)

Na hora de selecionar, ajuda reparar se os personagens negros têm nome, falam, resolvem problemas e são protagonistas, e não aparecem só como figurantes. Também vale observar como o cabelo e a pele são desenhados e descritos, porque isso mexe muito com a autoestima das crianças. Materiais educativos precisam evitar preconceitos e não podem reforçar desigualdades, e isso vale para texto, imagem e atividades (UNESCO, 2024).

Além dos livros, os materiais do dia a dia também ensinam. Se a sala tem só bonecas brancas, só cartazes com pessoas brancas e só lápis cor de pele que parece uma cor só, a criança entende, mesmo sem ninguém falar, que um tipo de corpo é o normal. Por isso é melhor ter bonecas e bonecos com diferentes tons de pele, livros com ilustrações diversas, fotos e desenhos que mostrem várias famílias, e materiais de arte com cores para pintar pele em muitos jeitos. Isso deixa a sala mais justa e mais parecida com o mundo real das crianças (SME SÃO PAULO, 2025).

Organizar os cantinhos da sala pode ajudar muito a trazer as matrizes africanas para o cotidiano. No cantinho da leitura, os livros com personagens negros e autores negros precisam estar sempre disponíveis, e não guardados para um projeto do ano. No cantinho das brincadeiras, dá para incluir bonecos, panelinhas, tecidos, penteados em bonecas e objetos que valorizem diferentes culturas, sem transformar isso em fantasia ou em brincadeira de zombar. No cantinho da arte, é importante mostrar referências de artistas negros e afro-brasileiros, usar músicas e ritmos com respeito e conversar sobre o que a turma criou, para as crianças aprenderem a admirar e não a repetir preconceitos. Pesquisas sobre

creche e educação infantil mostram que o cotidiano e o ambiente contam muito para como a criança aprende sobre raça, diferença e pertencimento (VEIGA, 2023).

Mesmo com todo esse cuidado, situações de preconceito podem acontecer, e aí a escola precisa agir na hora. Quando alguém xinga, coloca apelido, imita o cabelo do colega ou exclui uma criança por causa da cor da pele, o adulto não deve tratar como brincadeira. O certo é parar a situação, dizer com clareza que isso machuca e não é aceito, ouvir quem sofreu, orientar quem fez e ajudar a turma a entender como reparar. Racismo na infância deixa marcas e precisa ser enfrentado com seriedade e proteção (UNICEF, 2025).

Para a escola não ficar perdida, ajuda ter um combinado de como agir, com passos simples para professores e gestão, e conversar com as famílias quando necessário. No Brasil, a política nacional do Ministério da Educação reforça que é preciso melhorar a formação e ter respostas mais organizadas contra práticas racistas na escola (BRASIL, 2024).

Construir relações mais respeitosas entre as crianças também é ensinar convivência todo dia, não só corrigir quando dá problema. Funciona quando a turma combina regras do tipo aqui ninguém humilha ninguém, quando o adulto dá exemplo com as próprias palavras, quando valoriza diferentes jeitos de beleza e quando cria momentos de conversa para as crianças falarem do que sentiram. Atividades em dupla e em grupo, jogos cooperativos e rodas de conversa ajudam a criança a aprender a se colocar no lugar do outro. E, quando a diversidade aparece o tempo todo nos livros, nas imagens e nas brincadeiras, fica mais fácil a turma entender que diferença não é motivo para ofender, é só parte da vida (SILVA, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que as matrizes africanas precisam aparecer na escola como parte do dia a dia, porque isso ajuda as crianças a construírem uma identidade mais forte e a conviverem com mais respeito. Quando a sala tem livros, imagens, brinquedos e atividades que mostram pessoas negras de um jeito bonito e verdadeiro, a criança aprende que todo mundo tem valor e que diferença não é motivo para ofensa. Quando a leitura e as conversas acontecem com frequência, e o adulto ajuda a turma a pensar sobre as histórias, as crianças vão aprendendo a olhar o mundo de um jeito mais justo.

Também fica claro que não basta fazer uma ação só em uma data do ano. O que muda mesmo é a constância, a atenção nas pequenas falas e a coragem de intervir quando aparece preconceito. A escola precisa parar situações de apelidos e piadas, explicar por que machucam, acolher quem sofreu e orientar quem fez, ajudando a reparar e aprender. Isso protege as crianças e mostra que respeito é uma regra de convivência.

Esse cuidado precisa fazer parte do planejamento da escola e da formação dos adultos que trabalham com as crianças. Quando professores e equipe estudam, escolhem materiais com cuidado, organizam um ambiente com representatividade e trabalham junto com as famílias, a escola se torna um lugar onde todas as crianças se sentem pertencentes. Assim, valorizar as matrizes africanas não é um

detalhe, é um caminho para construir uma educação mais humana, mais inclusiva e mais respeitosa para todos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Sônia; SOUZA, Eliana; EUCLIDES, Roberto. **Formação de professores e educação para as relações étnico-raciais:** desafios na educação infantil. Campinas: Autores Associados, 2022.

BATISTA, Maria. **Identidade, infância e escola**: a construção do sujeito. São Paulo: Editora Moderna, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais**: diretrizes e orientações para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2024.

CAETANO, Luciana. **Cultura e diversidade na educação infantil**: a presença africana no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

CARDOSO, Ana; CORREA, Bianca. **Matrizes africanas no currículo da educação infantil:** desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2025.

CONCEIÇÃO, Maria; SANTOS, Lucimar. **Material didático e práticas pedagógicas para uma educação antirracista**. Salvador: EDUFBA, 2020.

COSTA, Marisa; PEREIRA, Tatiana; DIAS, Lucimar. **Literatura infantil afro-brasileira na escola:** mediação e práticas antirracistas. São Paulo: Cortez, 2022.

OLIVEIRA, Kátia. **Currículo, escuta e diversidade**: construindo práticas antirracistas na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2024.

SILVA, Renata. **Educação antirracista no cotidiano escolar**: matrizes africanas, infância e currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Renata. **Educação antirracista no cotidiano escolar**: matrizes africanas, infância e currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SILVA, Renata. **Infância, diferenças e relações étnico-raciais na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SILVA, Renata; VALVERDE, Carolina; GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais na educação infantil: frequência, permanência e transformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 45-62, 2025.

SME SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Acervos e materiais pedagógicos para uma educação antirracista**: orientações para a educação infantil. São Paulo: SME/COPED, 2025.

UNESCO. **Educação inclusiva e igualdade racial**: diretrizes para a primeira infância. Brasília: UNESCO Brasil, 2020.

UNESCO. **Educação infantil e igualdade racial**: orientações para formulação de políticas e práticas. Brasília: UNESCO Brasil, 2023.

UNESCO. **Seleção de materiais didáticos e literatura infantil**: critérios para a igualdade racial. Brasília: UNESCO Brasil, 2024.

UNICEF. **Proteção contra o racismo na primeira infância**: orientações para escolas e famílias. Brasília: UNICEF Brasil, 2025.

VASCONCELOS, Renata et al. Microagressões raciais na infância: o que a escola precisa saber e fazer. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação,** Belo Horizonte, v. 42, n. 3, p. 112-128, 2024.

VEIGA, Mariana. **Ambiente, cotidiano e pertencimento**: educação infantil e relações étnico-raciais. Porto Alegre: Mediação, 2023.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM CRIANÇAS PEQUENAS

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF NARRATIVE IN YOUNG CHILDREN

MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente Prudente (2005); Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente Prudente (2010); Professora de Ensino Fundamental I da Escola SESI Darcy Zacharias de Presidente Prudente e Professora da Educação Infantil do Munícipio de Presidente Prudente

RESUMO

A literatura infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da construção do pensamento narrativo da criança. O contato com histórias na infância permite que a criança amplie seu repertório linguístico e que consigam organizar as diferentes formas dos acontecimentos dentro de uma narrativa. Nesse contexto, os contos de fadas destacam-se como importantes recursos culturais e pedagógicos, uma vez que apresentam estruturas narrativas que favorecem a compreensão de sequências de ações, conflitos e resoluções presentes nas histórias. O presente estudo discute a importância da literatura infantil e dos contos de fadas para a construção da narrativa na infância, abordando aspectos relacionados à formação do imaginário infantil e à organização estrutural das narrativas. A análise fundamenta-se em contribuições teóricas que discutem o desenvolvimento da linguagem e a estrutura narrativa, destacando o papel das histórias no processo de construção de significados pelas crianças. Conclui-se que o contato com narrativas desde a primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de organização de acontecimentos, elementos essenciais para a construção da narrativa infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Narrativa; Contos; Infância.

Abstract

Children's literature plays a fundamental role in the development of language, imagination, and the construction of narrative thinking in childhood. Contact with stories allows children to expand their linguistic repertoire and understand different ways of organizing events within a narrative. In this context, fairy tales stand out as important cultural and pedagogical resources, as they present narrative structures that favor the understanding of sequences of actions, conflicts, and resolutions present in stories. This study discusses the importance of children's literature and fairy tales for the construction of narrative in childhood, addressing aspects related to the formation of children's imagination and the structural organization of narratives. The analysis is based on theoretical contributions that discuss language development and narrative structure, highlighting the role of stories in the process through which children construct meanings. It is concluded that contact with narratives from early childhood significantly contributes to the development of language, imagination, and the ability to organize events, which are essential elements for the construction of children's narratives.

Keywords: children's literature; narrative; tales; childhood.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar significativo no processo de desenvolvimento da linguagem e da imaginação das crianças, desde pequeno o contato com histórias favorece na criança a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da criatividade e a construção de diferentes formas de expressão. Assim as narrativas desempenham papel importante na organização do pensamento e na forma como as crianças compreender e interpretam o mundo ao seu entorno. Na Educação infantil a contação de história destaca-se entre as práticas pedagógicas como uma atividade que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e para a construção da narrativa pelas crianças, pois ao ouvir histórias, elas entram em contato como simbolismo com os personagens, com os acontecimentos e as sequências narrativas que estimulam a imaginação, favorecem a organização de ideias e as linguagens. Além disso, a participação em situações de escuta e recontagem de histórias possibilita que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação e à expressão de experiências.

Assim a construção de narrativas vai ocorrendo de forma gradual, recebendo influência das interações sociais e experiências culturais vivenciadas pelas crianças. Contudo, a escuta e a produção de histórias constituem importantes oportunidades de aprendizagem, uma vez que permitem às crianças explorar diferentes formas de organizar acontecimentos e atribuir significados às situações narradas. Diante dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira a contação de histórias contribui para a construção da narrativa em crianças de três a quatro anos na Educação Infantil.

Busca-se compreender como as crianças organizam acontecimentos, personagens e ações ao recontar ou produzir histórias a partir das experiências de escuta de narrativas.

LITERATURA INFANTIL E NARRATIVA

A literatura infantil possui papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e imaginativo das crianças, no decorrer da história os textos destinados para as crianças passaram por diferentes modificações acompanhando as mudanças sociais e as concepções sobre a infância. Para Zilberman (2003), a literatura infantil não deve ser entendida apenas como instrumento didático, mas como experiência cultural que permite às crianças entrar em contato com diferentes formas de expressão e construção de sentidos.

Segundo Coelho (2000), as narrativas destinadas ao público infantil ampliam o repertório simbólico das crianças e favorecem a compreensão de valores, conflitos e experiências humanas por meio da linguagem literária. Inicialmente, as narrativas eram transmitidas oralmente e compartilhadas entre adultos e crianças, sendo posteriormente adaptadas e registradas na forma escrita. Nesse processo, consolidou-se um conjunto de obras e gêneros que passaram a compor o universo da literatura infantil, nessa perspectiva os contos de fadas destacam-se como um dos gêneros mais significativos para o desenvolvimento da narrativa infantil, pois suas histórias apresentam uma estrutura narrativa composta por uma situação inicial, o surgimento de um problema ou conflito e sua possível resolução. Essa organização favorece a compreensão das relações entre acontecimentos e contribui para que a criança desenvolva habilidades de sequenciação e organização narrativa.

Além disso, os contos de fadas possuem elementos simbólicos e imaginativos que estimulam a fantasia e a identificação das crianças com os personagens e situações narradas. A presença de heróis, vilões, desafios e transformações permite que as crianças interpretem e reconstruam essas histórias de acordo com suas experiências e percepções do mundo. Assim, a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, torna-se um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento da linguagem e da narrativa na infância.

A origem dos contos de fadas está ligada à tradição oral. Durante muitos séculos, essas histórias foram transmitidas de geração em geração antes de serem registradas na forma escrita. Com o tempo, autores e pesquisadores passaram a recolher e sistematizar essas narrativas, preservando-as e ampliando sua circulação. A permanência desses contos ao longo da história evidencia sua relevância cultural e educativa, bem como sua capacidade de dialogar com diferentes contextos sociais.

No campo dos estudos narrativos, a análise da estrutura das histórias permite compreender como os acontecimentos são organizados e como os sentidos são construídos no interior da narrativa. Ao

analisar as narrativas produzidas por crianças, torna-se possível observar de que forma esses elementos estruturais aparecem em suas produções orais e posteriormente no escrito. Mesmo em fases iniciais do desenvolvimento da linguagem, as crianças demonstram capacidade de organizar acontecimentos, selecionar personagens e construir sequências narrativas, ainda que de forma simples ou fragmentada. Nesse sentido, o contato frequente com histórias, especialmente por meio da contação de histórias, contribui para ampliar o repertório narrativo infantil.

> “O letramento literário permite que o leitor estabeleça relações entre o texto literário e sua experiência de mundo” (COSSON, 2014, p. 27).

Dessa forma, a literatura infantil e os contos de fadas constituem importantes recursos para o desenvolvimento da narrativa na infância. Ao ouvir, interpretar e recontar histórias, as crianças exercitam sua capacidade de organizar acontecimentos, compreender relações de causa e consequência e construir sentidos por meio da linguagem.

OS CONTOS DE FADAS E O UNIVERSO IMAGINÁRIO INFANTIL

Os contos de fadas ocupam um lugar significativo no universo da literatura infantil e exercem grande influência na formação do imaginário das crianças, esse gênero apresenta uma narrativa com elementos fantásticos, personagens simbólicos e situações que envolvem desafios, conflitos e transformações, aspectos que despertam o interesse infantil e favorecem a construção da narrativa. Ao ouvir contos de fadas, as crianças entram em contato com diferentes formas de organização das histórias, desenvolvendo gradativamente a capacidade de compreender e produzir narrativas. Ao ouvir histórias que apresentam elementos fantásticos e situações imaginárias, as crianças ampliam sua capacidade de representação simbólica e exploram novas formas de interpretar o mundo ao seu redor. Esse processo é especialmente importante na faixa etária de três a quatro anos, período em que o pensamento simbólico encontra-se em pleno desenvolvimento.

Os contos de fadas têm origem na tradução oral e durante séculos foram transmitidas de geração em geração pela oralidade, sendo contadas em diferentes contextos sociais e culturais. Posteriormente elas foram registradas por escritos o que contribui para sua preservação e disseminação fidedigna da obra. Esse processo possibilitou que diversas histórias chegasse até os dias atuais, tornando-se parte importante no repertório cultural de diferentes sociedades.

A perpetuação dos contos de fadas ao longo do tempo revela a sua importância no processo de formação cultural e simbólica das crianças. Essas narrativas abordam temas universais, como o enfrentamento de dificuldades, a superação de obstáculos e a busca por soluções para problemas

vivenciados pelos personagens. Tais elementos permitem que as crianças se identifiquem com as histórias e construam interpretações próprias a partir das situações apresentadas.

Além disso, os contos de fadas apresentam uma estrutura narrativa relativamente estável, que facilita sua compreensão. Em geral, essas histórias iniciam com uma situação inicial que apresenta personagens e contextos, seguida pelo surgimento de um problema ou conflito que desencadeia os acontecimentos da narrativa. Ao longo da história, os personagens enfrentam desafios até que se alcance uma solução ou transformação da situação inicial. Essa organização contribui para que as crianças compreendam a sequência de acontecimentos e desenvolvam habilidades relacionadas à estruturação de narrativas.

Outro fator relevante está na presença de personagens marcantes, que também é um dos elementos centrais dos contos de fadas, tais como heróis, vilões, princesas, fadas, bruxas entre outras figuras que fazem parte do imaginário infantil e possibilitam que as crianças reconheçam papéis e funções dentro da história. Essas identificações contribuem para que as crianças compreendam as relações entre as ações dos personagens e os acontecimentos da narrativa. Nesse contexto, o contato com contos de fadas favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

A linguagem oral também é favorecida através da escuta frequente de contos de fadas, pois ao entrar em contato com diferentes narrativas, as crianças ampliam seu vocabulário, compreendem novas estruturas linguísticas e desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação. Esse processo ocorre de forma gradual, sendo fortalecido pelas interações estabelecidas entre crianças e adultos durante as atividades de leitura e contação de histórias.

Nesse sentido, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância no contexto da Educação Infantil. Ao ouvir histórias narradas pelo professor, as crianças participam de um processo de construção coletiva de sentidos, no qual podem comentar, fazer perguntas, antecipar acontecimentos e reinterpretar a narrativa a partir de suas próprias experiências. Essas interações favorecem o desenvolvimento da linguagem e estimulam a produção de narrativas pelas próprias crianças. Assim, os contos de fadas representam um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da narrativa na infância. Por meio dessas histórias, as crianças entram em contato com estruturas narrativas que contribuem para a organização do pensamento, para a ampliação do repertório linguístico e para o desenvolvimento da imaginação. Dessa forma, a presença dessas narrativas no contexto educativo fortalece o processo de construção da narrativa infantil e contribui para a formação de sujeitos capazes de expressar ideias e experiências por meio da linguagem.

A ESTRUTURA DA NARRATIVA

A compreensão da estrutura narrativa constitui um aspecto fundamental para os estudos que investigam a construção de histórias pelas crianças. A narrativa pode ser entendida como uma forma específica de organização do discurso, na qual acontecimentos são apresentados de maneira articulada, estabelecendo relações temporais e causais entre as ações dos personagens. Esse tipo de organização permite que os fatos sejam compreendidos dentro de uma sequência lógica, possibilitando ao leitor ou ouvinte acompanhar o desenvolvimento da história.

No contexto da literatura infantil, a estrutura narrativa assume papel importante no processo de aprendizagem da linguagem e da organização do pensamento. Ao entrar em contato com histórias, as crianças passam a reconhecer padrões narrativos que contribuem para a compreensão de como os acontecimentos se relacionam dentro de uma trama. Esse contato frequente com narrativas favorece a construção de esquemas mentais que posteriormente podem ser utilizados pelas próprias crianças ao contar ou recontar histórias.

Bremond (1976) analisa a narrativa como uma sequência de possibilidades organizadas em torno de estados de equilíbrio, ruptura e transformação, elementos que estruturam o desenvolvimento das histórias, entre os estudos que analisam a organização das narrativas, ele propõe um modelo de análise narrativa baseado na ideia de que toda história se desenvolve por meio de uma sequência de possibilidades que envolvem diferentes estados e transformações. De acordo com essa perspectiva, as narrativas apresentam momentos de equilíbrio inicial, seguidos por situações de conflito ou degradação, que posteriormente podem conduzir a uma resolução ou melhoria da situação apresentada, por exemplo o Lobo Mau engana Chapeuzinho Vermelho, come a Vovozinha e no final Chapeuzinho Vermelho e a Vovozinha são salvas pelo caçador.

Segundo essa abordagem, a narrativa não se limita a uma sequência linear de acontecimentos, mas envolve diferentes possibilidades de desenvolvimento ao longo da história. Cada ação realizada pelos personagens pode gerar novas situações, abrindo caminhos distintos para a continuidade da narrativa. Dessa forma, a estrutura narrativa pode ser compreendida como um conjunto de relações entre acontecimentos que se articulam para produzir sentido dentro da história.

No caso das narrativas infantis, os elementos estruturais aparecem de maneira progressiva. Crianças pequenas, especialmente na faixa etária de três a quatro anos, ainda estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas. Assim, suas narrativas costumam apresentar características próprias dessa etapa do desenvolvimento, como sequências de acontecimentos mais simples, repetições ou mudanças repentinas na história. Apesar dessas

particularidades, é possível observar que mesmo narrativas produzidas por crianças pequenas apresentam tentativas de organização dos acontecimentos e de construção de sentido.

A análise da estrutura narrativa nas produções orais infantis permite compreender como as crianças organizam suas ideias e experiências por meio da linguagem. Ao contar uma história, a criança precisa selecionar personagens, estabelecer relações entre ações e organizar os acontecimentos dentro de uma sequência temporal. Esse processo envolve habilidades cognitivas e linguísticas que se desenvolvem gradativamente a partir das interações sociais e das experiências vivenciadas pelas crianças.

Para Vygotsky (2007) é importante a mediação no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social, por meio das interações entre indivíduos, sendo posteriormente internalizada pela criança. Assim, quando participa de situações de contação de histórias, a criança entra em contato com modelos narrativos que auxiliam na construção de suas próprias produções discursivas. “A linguagem desempenha papel fundamental no desenvolvimento do pensamento” (VYGOTSKY, 2007, p. 62).

Além disso, a participação em atividades que envolvem narrativas permite que as crianças compreendam relações entre causa e consequência, sequência temporal e transformação das situações apresentadas nas histórias. Esses elementos são fundamentais para a organização do pensamento narrativo e contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação e à expressão de ideias.

Desse modo, compreender a estrutura da narrativa torna-se essencial para analisar as produções das crianças e identificar os elementos presentes em suas histórias. Ao observar como as crianças organizam personagens, ações e acontecimentos, é possível compreender de que forma elas constroem significados e utilizam a linguagem para representar experiências e situações imaginadas. Segundo Vygotsky (2008), a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também participa da sua formação.

Portanto, o estudo da estrutura narrativa oferece importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da linguagem na infância. Ao analisar as narrativas produzidas pelas crianças, torna-se possível identificar os processos envolvidos na construção das histórias e compreender como o contato com diferentes narrativas contribui para a ampliação das capacidades expressivas e comunicativas das crianças.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma prática pedagógica comumente usada na educação infantil, ela desempenha um papel significativo no desenvolvimento da linguagem e da construção da narrativa pelas crianças. Ao participar de momentos de escuta de histórias, as crianças entram em contato com diferentes formas de organização narrativa, ampliando seu repertório linguístico e desenvolvendo habilidades relacionadas à comunicação e à expressão de ideias.

Desde os primeiros anos de vida, o contato com narrativas favorece o desenvolvimento da linguagem oral e contribui para a construção de sentidos acerca das experiências vivenciadas pelas crianças. Durante a contação de histórias, elas não apenas escutam passivamente a narrativa, mas participam de um processo ativo de interpretação, estabelecendo relações entre os acontecimentos apresentados e suas próprias vivências.

Nesse contexto, a contação de histórias possibilita que as crianças entrem em contato com diferentes personagens, cenários e conflitos presentes nas narrativas. Esses elementos favorecem o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de representação simbólica, aspectos fundamentais para a construção do pensamento narrativo na infância. Ao ouvir histórias, as crianças passam a reconhecer estruturas narrativas que incluem a apresentação de personagens, o desenvolvimento de acontecimentos e a resolução de situações problemáticas.

De acordo com as contribuições de Vygotsky(2007) e (2008), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais e da participação em atividades culturais mediadas por adultos. Nesse sentido, a contação de histórias configura-se como um importante momento de aprendizagem, pois permite que as crianças entrem em contato com modelos narrativos que contribuem para a organização do pensamento e para a construção de suas próprias narrativas.

Além disso, a participação em atividades de contação de histórias estimula a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento de habilidades discursivas. Ao ouvir histórias com frequência, as crianças passam a compreender melhor as relações entre os acontecimentos narrados, identificando sequências temporais e relações de causa e consequência presentes nas histórias.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador desse processo. Durante a contação de histórias, o educador pode incentivar a participação das crianças por meio de perguntas, comentários e propostas de recontagem da narrativa. Essas intervenções contribuem para que as crianças reflitam sobre os acontecimentos da história e desenvolvam a capacidade de organizar suas próprias narrativas.

Na faixa etária de três a quatro anos, período marcado pelo desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem, a contação de histórias assume papel ainda mais significativo. Nessa etapa, as crianças demonstram grande interesse por narrativas e frequentemente buscam reproduzir ou reinventar as histórias que escutam. Esse processo evidencia como o contato com narrativas contribui para a construção da linguagem e para o desenvolvimento da capacidade de organizar acontecimentos em forma de história.

Assim, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da construção da narrativa pelas crianças. Ao promover experiências significativas de escuta e participação em narrativas, o professor contribui para ampliar o repertório cultural das crianças e para fortalecer suas capacidades expressivas e comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil ocupa um lugar significativo no desenvolvimento das crianças, especialmente no que se refere à linguagem, à imaginação e à construção de formas de expressão. O contato com narrativas desde os primeiros anos de vida possibilita que as crianças ampliem seu repertório cultural e linguístico, além de favorecer a compreensão de diferentes maneiras de organizar acontecimentos em forma de história. Ao longo deste estudo, buscou-se refletir sobre a relação entre literatura infantil, contos de fadas e a construção da narrativa na infância. Observou-se que as histórias constituem importantes instrumentos culturais que contribuem para o desenvolvimento do pensamento narrativo, permitindo que as crianças compreendam sequências de acontecimentos, relações entre personagens e possíveis desfechos dentro de uma narrativa. A literatura infantil desempenha papel significativo no desenvolvimento da linguagem e da imaginação das crianças. Ao entrar em contato com narrativas, elas ampliam seu repertório simbólico e passam a compreender diferentes formas de organização dos acontecimentos. Nesse sentido, as histórias constituem importantes instrumentos culturais de construção de significados (BRUNER, 1997). Além disso, a presença da literatura na escola favorece experiências estéticas e interpretativas que contribuem para a formação do leitor desde a infância (ZILBERMAN, 2003; COELHO, 2000).

Nesse contexto, os contos de fadas destacam-se como um gênero narrativo que exerce grande influência na formação do imaginário infantil. A presença de personagens marcantes, situações de conflito e processos de superação favorece o envolvimento das crianças com as histórias e contribui para que elas reconheçam estruturas narrativas presentes nas diferentes narrativas que escutam.

Outro aspecto relevante refere-se à organização estrutural das narrativas. A compreensão de elementos como situação inicial, desenvolvimento de acontecimentos e resolução de conflitos possibilita que as crianças desenvolvam gradativamente a capacidade de estruturar suas próprias histórias. Mesmo

nas fases iniciais da linguagem, é possível perceber que as crianças demonstram tentativas de organizar acontecimentos e personagens em sequências narrativas.

Nesse processo, a contação de histórias assume papel fundamental no contexto da Educação Infantil. Ao participar de momentos de escuta e interação durante a narrativa, as crianças ampliam seu repertório linguístico e desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação e à expressão de ideias. Além disso, essas experiências favorecem a construção de significados e estimulam a produção de narrativas pelas próprias crianças. Assim, a presença da literatura infantil nas práticas pedagógicas contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem e para a construção do pensamento narrativo. Ao proporcionar experiências de contato com histórias, a escola amplia as possibilidades de expressão das crianças e fortalece sua capacidade de organizar acontecimentos e compartilhar experiências por meio da linguagem.

Dessa forma, pode-se afirmar que a contação de histórias constitui uma prática educativa de grande relevância na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da capacidade de construção de narrativas, aspectos essenciais para o processo de aprendizagem e para a formação cultural das crianças.

REFERÊNCIAS

BREMOND, Claude. **A lógica dos possíveis narrativos.** In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 1976.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.



PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS SOBRE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS DE CRIANÇAS ENTRE 0 A 10 ANOS

PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS REGARDING NUTRITION AND HEALTHY HABITS OF CHILDREN AGED 0 TO 10 YEARS

MAYARA MORALES DO AMARAL
Graduação em pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (**2017**); Especialista em PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL pelo Centro Universitário Celso Lisboa (**2025**); Professora de educação infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Bernardo O' Higgins.

RESUMO

O artigo aborda o uso das tecnologias na educação inclusiva, destacando sua importância no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência no ensino regular. A partir das discussões iniciadas na década de 1990 e da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), evidencia-se a ampliação do acesso desses estudantes ao ambiente escolar, bem como a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo refletir sobre as estratégias de aplicação das tecnologias no contexto inclusivo. O estudo demonstra que as tecnologias digitais e assistivas contribuem significativamente para a superação de barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, promovendo maior interação, autonomia e desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos. Recursos como softwares educativos, jogos virtuais e ferramentas digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a inclusão efetiva. Entretanto, ressalta-se que ainda existem desafios relacionados à infraestrutura escolar, formação docente e barreiras atitudinais. Conclui-se que, apesar dos avanços, é fundamental investir na qualificação dos profissionais e na adequação dos espaços escolares, quebrar barreiras atitudinais,

trabalhar em parcerias e criar estratégias a fim de possibilitar a construção de uma aprendizagem efetiva para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Tecnologia assistiva; Ensino regular; Aprendizagem; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article addresses the use of technologies in inclusive education, highlighting their importance in the teaching and learning process of students with disabilities in mainstream education. Based on discussions initiated in the 1990s and the implementation of the National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective (2008), the increased access of these students to the school environment is evident, as is the need to adapt pedagogical practices. This is a bibliographic research that aims to reflect on the strategies for applying technologies in an inclusive context. The study demonstrates that digital and assistive technologies contribute significantly to overcoming communicational, attitudinal, and pedagogical barriers, promoting greater interaction, autonomy, and cognitive, motor, and social development of students. Resources such as educational software, virtual games, and digital tools expand learning possibilities and favor effective inclusion. However, it is emphasized that challenges related to school infrastructure, teacher training, and attitudinal barriers still exist. It is concluded that, despite the progress made, it is essential to invest in the professional development of educators and the adaptation of school spaces, to break down attitudinal barriers, to work in partnerships, and to create strategies in order to enable the construction of effective learning for all.

Keywords: Inclusive education; Assistive technology; Regular education; Learning; School inclusion.

INTRODUÇÃO

Com o aumento da prevalência da obesidade e sobrepeso em vários países, associada com doenças como diabetes, doenças cardiovasculares e câncer, relacionada com uma dieta rica em gorduras e diminuição da atividade física tanto principalmente na, a promoção de práticas alimentares e estilo de vida saudável vem sendo discutida e tornado prioridade em políticas públicas de promoção de saúde (SÖRENSEN, 2000).

Dora, (2012) caracteriza a promoção de saúde como um processo interdisciplinar, no qual diversos profissionais podem atuar de forma efetiva com estratégias multidisciplinares que consideram as pessoas em seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental.

Considera a escola se torna um ambiente favorável para o desenvolvimento cognitivo das crianças e de ações que promovam hábitos e comportamentos saudáveis (USDHHS, 2001), permitindo que estas ações sejam efetuadas desde a educação infantil e de forma continuada, incluindo a família e a comunidade (JAIME; LOCK, 2009). Sendo nos primeiros anos de vida uma etapa importante para o desenvolvimento integral e a exposição a esses estímulos influencia tanto o sucesso escolar quanto o seu comportamento e escolhas quanto adulto (CAMARA, 2008).

Visando essa condição os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que o tema saúde deve ser tratado na escola e pelos educadores com objetivo dos escolares conhecer e cuidar do próprio corpo, adotar hábitos saudáveis e agir com responsabilidade em relação à saúde individual e coletiva. A escola deve ser um ambiente de aprendizado em todo o momento, com práticas que respeitem o bem-estar e dignidade, estimulando o crescimento e o desenvolvimento de um ambiente saudável integrando profissionais da saúde e da educação, família e comunidade (BRASIL, 1997).

Assim, com o tema relevante, promover a adoção de hábitos saudáveis representa um desafio para diversos profissionais, sendo a atuação de destaque dada ao professor de educação infantil no processo de conscientização do processo de aquisição de comportamentos saudáveis na infância, pois está envolvido com a realidade social e cultural da escola.

Torna-se relevante para Figueiredo et al, (2010) a capacitação desses profissionais com conceitos atualizados, técnicos e pedagógicos de maneira transversal e interdisciplinar.

Segundo dados da OMS aproximadamente 41 milhões de crianças com menos de cinco anos são obesas ou estão acima do peso no mundo. Esses dados não Brasil também são alarmantes, segundo levantamentos do IBGE 15% da população infantil estaria acima do peso.

Sabemos que na fase da infância os cuidados com a alimentação devem ter uma atenção especial, já que uma boa alimentação contribuirá para prevenção de distúrbios nutricionais e para uma qualidade na vida adulta.

A escola representa um ambiente propício para a formação de hábitos saudáveis, tendo como destaque a atuação do professor no processo de aquisição de comportamentos saudáveis, pois está envolvido com a realidade social e cultural da escola.

A Organização Mundial da Saúde propõe ações de saúde na escola com incentivo para formação e atualização do corpo docente com objetivo de contribuir para prevenção de doenças e risco de acidentes, assim como ações de sustentabilidade do meio ambiente. A implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) elabora estratégias de Promoção de Saúde nas escolas, como ações de promoção de hábitos alimentares saudáveis e oferecimento de informações adequadas sobre o assunto. Porém nem sempre o que é proposto pelo PNAE é de fato concretizado nas escolas.

Foi observado no estágio em escolas públicas e particulares que os professores e a direção ainda tem dificuldades de implantar ações sobre hábitos saudáveis, além de muitas vezes apresentarem conceitos errados e desatualizados sobre o assunto.

Tendo assim, o presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar a percepção que esse profissional tem em relação aos hábitos saudáveis para tornar sua capacitação eficiente, com conceitos atualizados para estimular através de práticas pedagógicas o desenvolvimento de um ambiente saudável dentro de sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Diante das mudanças de hábitos alimentares e alterações do estilo de vida das famílias, a escola assume um papel importante na formação da criança. Visando esse contexto, a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) ressalta que o ensino de nutrição nas escolas contribui para a construção de padrões saudáveis.

Na escola é possível trabalhar com práticas de educação alimentar e em saúde, sendo um processo lúdico, criativo e interativo, no qual a aprendizagem será resultante de trocas de informações. A partir da construção do projeto político pedagógico, atividades podem ser elaboradas dentro da sala de aula ampliando a comunidade escolar, podendo contemplar momentos do dia a dia do aluno, proporcionando aprendizagem sobre o tema e novas posturas frente a escolhas saudáveis (AQUILLA, 2011).

Davanço et al, 2004 ainda reforça que programas de saúde desenvolvidos nas escolas, com objetivo de conscientizar a adoção de hábitos saudáveis trará melhor qualidade de vida, capacitando crianças e jovens no discernimento de escolhas sobre comportamento que promovem a saúde.

Sabe-se que a promoção de saúde tem uma grande influência dentro das escolas e o professor tem papel fundamental nesse processo. Esse profissional deve criar novos caminhos para o aprendizado, tornando-o mais simples para aproximar os conteúdos do cotidiano dos alunos, buscar atualizações e criar melhores condições para obtenção para a construção do conhecimento. Deve então estimular os comportamentos dos seus alunos, auxiliando nas descobertas e no desenvolvimento integral do aluno (CAMARA, 2008).

Dando destaque ainda ao papel da escola e do professor as Diretrizes Básicas em Saúde Escolar (SBP, 1997) reforça a importância do professor no processo ensino- aprendizagem em educação nutricional e a Portaria Interministerial 1010 de 2006, reforçando o estímulo de hábitos saudáveis no ambiente escolar, dando ênfase na cultura e regionalismo, produção de hortas escolares para utilização dos alimentos, a inserção de ações sobre alimentação e nutrição no projeto político pedagógico.

Gonçalves et al (2009) coloca que o professor nem sempre tem noção do seu papel na orientação nutricional do aluno e muitas vezes não possui preparação para isso. Ainda notou que os professores têm conhecimento sobre a importância do seu papel na formação de opinião entre os alunos e que o ambiente escolar é propicio para o desenvolvimento de práticas de educação nutricional, mas também

descrevem as dificuldades principalmente pela insegurança de lidar com o tema e falta de tempo para trabalhar com os alunos. Com isso Temporini, 1998 ressalta a importância da capacitação e orientação quanto à intervenção nutricional dos discentes, pois para ser um agente promotor de hábitos saudáveis é necessário que além do conhecimento é preciso que possua uma postura consciente para estimular a criança no processo de escolha saudáveis.

Picolli, (2010) entrevistou 37 professores de Santa Catarina sobre a temática alimentação e nutrição, 81,1% dos professores afirmaram que esta temática está presente em seu planejamento de ensino, 16,2% afirmaram não incluir a temática em seu planejamento de ensino, e 2,7% não responderam. Outro estudo avaliou professores do ensino fundamental I de 19 regiões do distrito federal questionando sobre conceitos de nutrição e atividades desenvolvidas sobre o tema na escola, observou que em torno de 96% dos professores elaboraram atividades com seus alunos relacionando o tema Alimentação e Saúde com maior frequência nas instituições públicas em sala de aula (FERNANDES e SILVA, 2008). Demonstrando que os educadores tem a preocupação em abordar o tema alimentação e saúde dentro de sala de aula, sendo muito importante já que o professor tem influência sobre o educando, podendo assim auxiliar nas suas escolhas futuras.

Fernandes e Silva, (2008) também avaliou a questão dos recursos utilizados para elaboração das atividades, e esses profissionais consultavam como principal fonte livros de acadêmicos de ciências e matérias de jornais, revistas e programas de TV e como última citação os profissionais de saúde e guias técnicos de alimentação.

Na mesma linha de estudo, Picolli, (2010) mostra que de 37 professores entrevistados, 21 professores usavam como recurso didático pirâmide alimentar e roda de alimentos, resultado diferente que Pipitone et al, 2003 observou as práticas pedagógicas e os conteúdos didáticos relacionados à educação nutricional de 24 professores, somente 1 professor relatou a utilização de roda de alimentos.

Esses resultados encontrados mostram que os professores optam pelo trabalho com os livros didáticos e artigos de jornais e revistas, é importante ressaltar que esses materiais devem estar atualizados e com conceitos adequados para a faixa etária trabalhada. No estudo de Pipitone et al, (2005), verificou que 55% dos livros adequados no que diz respeito aos conceitos relativos à alimentação e nutrição e 45% contendo conceituações incorretas, informações confusas e não fidedignas, além de 28% de livros com informações desatualizadas.

É importante avaliar o material utilizado, algo coadjuvante no processo educativo, mas ele deve ser coerente com a proposta pedagógica do ensino e deve incorporar a comunidade escolar e não somente transmitir conhecimento. E ainda o professor deve ter em sua formação condições favoráveis para sensibilizar e motivar as políticas de saúde no ambiente escolar (BIZZO e LEDER, 2005).

Além de avaliar o material, o educador e a escola devem trabalhar conceitos corretos sobre alimentação e saúde. Hoje as informações sobre alimentação e saúde cada vez se tornam mais difusas nos meios de comunicação, é preciso cuidado com a construção de conceitos errôneos. Com isso, Santos, (2005) reforça que as informações circulantes referentes à alimentação não são suficientes para construção de práticas pedagógicas.

Essas informações também devem ser trabalhadas de modo que serão desmistificadas e organizadas dentro das cabeças dos alunos e pais, portanto Savater, (2005) coloca que o professor deve oferecer ferramentas para o próprio aluno ter autonomia frente às escolhas de hábitos.

Recursos complementares como música, histórias, dinâmicas, ações como hortas, lanches comunitários podem estimular os alunos a fazer escolhas alimentares e práticas saudáveis do dia a dia. É importante o professor avaliar o conteúdo para envolver o aluno no processo de aprendizagem, verificando sua realidade e com conceitos atualizados.

Autores como Barros e Mataruna, (2005) defendem que o professor precisa passar por cursos de atualização sobre o tema saúde para contextualizar dentro da sala de aula. Reforçando ainda por Davanço et al, (2004) o professor informado e motivado se torna um aliado na estimulação de formação de hábitos e comportamentos saudáveis, como podemos verificar na pesquisa realizada com 11 professores do Rio Grande do Sul, Dora, (2012) observou a visão abstrata dos professores em relação ao papel preventivo da escola nas questões de saúde, enfatizando a importância de desenvolver atualizações para esses profissionais. Após um curso sobre alimentação e hábitos saudáveis, essa visão se tornou mais concreta, tanto que os professores começaram a se referir em suas respostas ações em conjunto com a escola e a família, além de conhecer a condição do aluno para auxiliar no processo de aprendizagem e estímulo de hábitos alimentares.

Dados relevantes apresentados por Davanço et al (2004) que comparou 51 professores expostos a um programa educativo sobre hábitos saudáveis e observou que grupo exposto ao programa apresentou melhores habilidades para trabalhar com as atividades propostas (46,7%) enquanto o grupo não exposto apresentou 5,6%, além de estarem mais preparados e conscientes quanto ao seu papel de transformador dentro da escola, com conceitos atualizados para desenvolver um plano pedagógico relacionado ao tema de saúde.

Schitkoski et al , (2014) entrevistou 40 professores de Ponta Grossa sobre conceitos de alimentação saudável da zona rural e urbana, 90% relataram a importância de trabalhar o tema dentro da sala de aula, assim como foram questionados sobre qual melhor proposta para incorporar o tema em suas aulas a grande maioria responderam que é preciso capacitação dos professores e materiais adequados e a contato com profissionais de saúde.

Assim como no estudo de Iervolino, (2005) no qual através de um projeto de educação em saúde, os professores descobrem o quanto desempenham um papel importante mudança e estímulo na construção dos hábitos saudáveis e que esse processo precisa de educação continuada com conceitos atualizados e corretos.

A Portaria Interministerial 1010 de 2006, destaca que é preciso construir um ambiente adequado para adoção de práticas saudáveis e envolvimento de vários atores dentro da escola. Visando esse cenário Rodrigues, (2007) destaca um projeto em Brasília, que reforça o papel da escola na promoção de uma prática alimentar saudável, englobando professores, alunos, cantineiros, funcionários da escola, pais e a comunidade no entorno. O projeto consiste em oficinas de formação continuada aos educadores com objetivo de mudanças conceituais e trocas de experiências entre os participantes, assim

contribuindo com mudanças de condutas em relação aos padrões alimentares, estimulando práticas pedagógicas de consciência em relação aos problemas alimentares que vivenciamos.

No Ceará, um projeto parecido foi instalado em uma escola, com objetivo de inserir atividades interdisciplinares que estimulam adotar práticas alimentares e estilos de vida saudáveis. O projeto intitulado de “Alimentação Saudável se aprende na escola” contribuiu com a criatividade dos professores e alunos, além da construção do olhar crítico quanto às escolhas mais saudáveis e da vivência dos alunos com práticas saudáveis (BEZERRA, 2008).

Camara, (2008) descreve o professor como responsável de proporcionar atividades que assegurem formação que priorize a criatividade, desenvolvimento cognitivo, aspectos motores, afetivos e sociais do aluno, desenvolvendo as questões críticas e postura autônoma. Além de ter comprometimento com o processo de ensino de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado em sua maioria os professores têm consciência e sobre a importância de tratar questões relativas à alimentação e práticas saudáveis, e demonstram preocupação quanto a prática, entretanto é preciso capacitação para atualizar o professor e os gestores da escola, em busca do conhecimento permanente, ampliando os conhecimentos e práticas educativas em relação ao tema.

Porém para efetivar um programa de promoção de saúde é preciso refletir sobre o papel da escola, dos professores e dos pais, além de reconstruir conceitos errôneos sobre alimentação e saúde, contextualizando o ensino desse tema no ambiente escolar, respeitando a individualidade e a cultura, para que auxilie o aluno na construção de práticas saudáveis.

REFERÊNCIAS

ABESO, Mapa da obesidade. Disponível em:< http://www.abeso.org.br/atitude-saudavel/mapa-obesidade> Acesso 18 out. 2016.

AQUILLA, Rosemeri. A educação alimentar e nutricional no espaço escolar. Saber, Sabor e Saúde. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências – Mestrado, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), 2011. Disponível em: < www2.fcfar.unesp.br/Home/Pos.../**Alimentos**eNutricao/mariana_zancul-completo.pdf> Acesso 15 nov. 2016.

BEZERRA , José Arimatéia Barros. ALCÂNTARA , Cláudia Sales de. OLIVEIRA-SILVA, Geraldo Magela. PROJETO PEDAGÓGICO: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL SE APRENDE NA ESCOLA!, 2008. Disponível

em : < www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/340-09072010-030843.pdf > Acesso 15 nov. 2016.

BIZZO,Maria Letícia Galluzzi, LEDER, Lídia Educação Nutricional nos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental. **Revista de Nutrição.** V. 18 ,n. 5,p. 661-67, 2005.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009 - Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Disponível em: < http://www.abeso.org.br/uploads/downloads/71/553a23f27da68.pdf>. Acesso 18 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, p.126, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

CAMARA, Silvane; ARONSON, Mariana Vanhoni. A percepção do professor sobre a sua função nas séries iniciais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, VIII, 2008, Paraná. Anais... Paraná: PUC, 2008, p.303-398. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/303_398.pdf>. Acesso em 12 set. 2016.

DAVANCO, Giovana Mochi; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo; GAGLIANONE, Cristina Pereira. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 177-184, Junho, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141552732004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Nov. 2016.

DORA, Bruna de Oliveira; MEDEIROS, Rachel Fernandes. Formação continuada de professores para promoção da saúde e prevenção de doenças crônicas na escola. *Biomotriz.* v. 6, n.2, p. 17 – 29, 2009. Disponível em: < http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/115/90> Acesso em 12 de set. 2016.

FERNANDEZ, Patrícia Martins; SILVA, Denise Oliveira e. Descrição das noções conceituais sobre os grupos alimentares por professores de 1ª a 4ª série: a necessidade de atualização dos conceitos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 14, n. 3, p. 451-466, 2008 . Disponível em :

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Nov. 2016.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 397-402, Março. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de set. 2016.

GONÇALVES, Vivian Siqueira Santos et al. Estratégia de intervenção na prática de educação nutricional de professores da educação infantil. Rev. Simbio- Logias, V. 2, n.1, p. 132- 141, Maio, 2009. Disponível em: < http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/Estrategia_Intervencao_na_Pratica.pdwhat else?. **Diabets care**. v. 23, supplement 2, p. 1-4, 2000. Disponível em: < http://journal.diabetes.org/diabetescare/FullText/Supplements/DiabetesCare/Supplement400/B1.asp>. Acesso em 12 de set. 2016.

TEMPORINI, Edméa Rita. Percepção de professores do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo sobre o seu preparo em saúde do escolar. **Revista Saúde Pública,** S. Paulo v.22, n.4, p.11-21, 1988.

U. S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. **The surgeon general's call to action to prevent and decrease overweight and obesity.** Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Office of the Surgeon General, 2001.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS SUSTENTÁVEIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE FORMATION OF SUSTAINABLE INDIVIDUALS

MERILINERE DE LIMA NERES OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2010); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Guarapiranga.

RESUMO

A Educação Ambiental tem se consolidado como um dos temas centrais das discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante dos desafios ambientais que a sociedade enfrenta atualmente. Problemas como poluição, descarte inadequado de resíduos, escassez de recursos naturais, desmatamento e mudanças climáticas evidenciam a necessidade de formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na formação de sujeitos críticos capazes de compreender as relações entre sociedade, natureza e desenvolvimento sustentável. A Educação Ambiental, quando integrada às práticas pedagógicas, contribui para a construção de valores, atitudes e comportamentos que favorecem o cuidado com o planeta. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, destacando práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental desde os primeiros anos de vida. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em autores que discutem educação, sustentabilidade e práticas pedagógicas voltadas para a infância, além da análise de documentos oficiais da educação brasileira. Os resultados indicam que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar, integrada ao cotidiano escolar e baseada em experiências concretas que permitam às crianças explorar o ambiente, investigar fenômenos naturais e desenvolver atitudes de cuidado com a natureza. Conclui-se que a inserção da Educação Ambiental desde a

Educação Infantil contribui significativamente para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.
Palavras-chaves: sustentabilidade; educação; ciências.

ABSTRACT

Environmental Education has become one of the central themes of contemporary educational discussions, especially in light of the environmental challenges that society currently faces. Problems such as pollution, inadequate waste disposal, scarcity of natural resources, deforestation, and climate change highlight the need to train citizens who are more aware and committed to preserving the environment. In this context, the school plays a fundamental role in the formation of critical subjects capable of understanding the relationships between society, nature, and sustainable development. Environmental Education, when integrated into pedagogical practices, contributes to the construction of values, attitudes, and behaviors that favor care for the planet. This article aims to analyze the importance of Environmental Education in Early Childhood Education, highlighting pedagogical practices that contribute to the development of attitudes of care and environmental responsibility from the earliest years of life. The research was developed through a literature review, based on authors who discuss education, sustainability, and pedagogical practices aimed at childhood, in addition to the analysis of official documents of Brazilian education. The results indicate that Environmental Education should be developed in an interdisciplinary way, integrated into daily school life and based on concrete experiences that allow children to explore the environment, investigate natural phenomena and develop attitudes of care for nature. It is concluded that the inclusion of Environmental Education from early childhood education contributes significantly to the formation of citizens who are aware of and committed to sustainability.
Keywords: sustainability; education; science.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as questões ambientais passaram a ocupar espaço cada vez mais relevante nas discussões sociais, políticas e educacionais. O crescimento populacional, aliado ao aumento do consumo e à exploração intensiva dos recursos naturais, tem provocado impactos significativos no meio ambiente, afetando diretamente a qualidade de vida das populações.

Problemas como a poluição do ar, a contaminação da água, o descarte inadequado de resíduos sólidos, o desmatamento e as mudanças climáticas demonstram que as ações humanas têm provocado consequências diretas para o equilíbrio ambiental. Diante desse cenário, torna-se necessário promover mudanças de comportamento que favoreçam práticas mais sustentáveis.

A educação apresenta-se como um importante instrumento de transformação social, pois contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Nesse sentido, a Educação Ambiental surge como uma proposta educativa voltada para a construção de conhecimentos, valores e atitudes que promovam a preservação do meio ambiente.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências relacionadas ao cuidado com o ambiente. Nessa fase da vida, as crianças encontram-se em intenso processo de descoberta do mundo, explorando objetos, espaços e relações por meio da brincadeira e da interação.

Dessa forma, inserir práticas de Educação Ambiental desde os primeiros anos de vida contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, cuidado e responsabilidade com a natureza. Ao vivenciar experiências significativas, as crianças constroem conhecimentos e valores que poderão influenciar suas atitudes ao longo da vida.

Assim, o presente estudo busca discutir a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, destacando o papel do professor e apresentando práticas pedagógicas que favorecem a construção de uma consciência ambiental desde a infância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Ambiental pode ser compreendida como um processo educativo que visa promover a compreensão das relações entre sociedade e natureza, incentivando práticas voltadas para a preservação ambiental e para o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Freire (1996), a educação deve possibilitar ao indivíduo compreender criticamente a realidade em que vive, tornando-se capaz de transformá-la. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental não se limita à transmissão de informações sobre a natureza, mas envolve a construção de uma consciência crítica sobre as relações sociais, econômicas e ambientais.

A legislação brasileira também reconhece a importância da Educação Ambiental. A Lei nº 9.795/1999 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo que essa temática deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Segundo Leff (2001), a crise ambiental está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento baseado no consumo excessivo e na exploração intensiva dos recursos naturais. Dessa forma, torna-se necessário promover uma nova racionalidade ambiental baseada na sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância de promover experiências que possibilitem às crianças explorar o ambiente natural e social, desenvolvendo atitudes de cuidado consigo mesmas, com o outro e com o espaço em que vivem.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental na Educação Infantil.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de obras e artigos que abordam temas relacionados à educação ambiental, sustentabilidade e práticas pedagógicas na infância. Foram considerados autores que discutem o papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes em relação às questões ambientais.

Além da revisão teórica, o estudo também apresenta um relato de experiência desenvolvido no contexto da Educação Infantil, no qual foram observadas práticas pedagógicas voltadas para a exploração do ambiente e para o uso de materiais reutilizáveis nas atividades com crianças pequenas.

A abordagem qualitativa permitiu analisar as experiências vivenciadas pelas crianças e compreender de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental desde os primeiros anos de vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação dos valores e atitudes das crianças. Nessa etapa, as experiências vivenciadas contribuem para a construção das primeiras percepções sobre o mundo.

As crianças aprendem principalmente por meio da brincadeira, da interação e da exploração do ambiente. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem considerar essas características, oferecendo oportunidades para que as crianças investiguem, observem e experimentem diferentes situações relacionadas ao meio ambiente.

Atividades como o contato com plantas, a observação de animais, o cuidado com os espaços coletivos e a reutilização de materiais são exemplos de experiências que podem contribuir para a construção de valores ambientais. Quando essas experiências são mediadas pelo professor, tornam-se oportunidades de aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade, da investigação e da responsabilidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diversas práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas com o objetivo de promover a Educação Ambiental na Educação Infantil. Entre elas destacam-se a criação de hortas escolares, a exploração de espaços naturais, a construção de brinquedos com materiais recicláveis e o desenvolvimento de projetos relacionados aos 5 Rs: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar.

Essas práticas permitem que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem, explorando materiais, observando fenômenos naturais e desenvolvendo atitudes de cuidado com o ambiente. Além disso, a contação de histórias com temática ambiental também constitui uma estratégia importante para sensibilizar as crianças sobre a importância da preservação da natureza.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BERÇÁRIO

A Educação Ambiental na Educação Infantil pode ser desenvolvida por meio de experiências simples do cotidiano escolar, nas quais as crianças têm a oportunidade de explorar materiais, observar fenômenos e interagir com o ambiente. No contexto do berçário, essas experiências assumem caráter investigativo, pois os bebês aprendem principalmente por meio da exploração sensorial, da manipulação de objetos e das interações com o espaço e com os colegas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas com o grupo de bebês tiveram como objetivo proporcionar momentos de exploração e descoberta, incentivando o contato com diferentes materiais e estimulando

a curiosidade das crianças em relação ao ambiente ao seu redor. Para isso, foram organizados espaços de investigação utilizando objetos do cotidiano e materiais reutilizáveis, como utensílios domésticos, recipientes plásticos, peneiras, panelinhas e colheres.

Durante a proposta realizada no solário da unidade escolar, os materiais foram organizados sobre tapetes no chão, permitindo que as crianças pudessem explorar livremente os objetos. Ao entrar no espaço, os bebês demonstraram interesse imediato pelos materiais, aproximando-se, tocando, observando e experimentando diferentes formas de manipulação.

Algumas crianças utilizaram as panelinhas e colheres para produzir sons, batendo os objetos entre si e descobrindo diferentes possibilidades sonoras. Outras exploraram as peneiras, observando seus pequenos furos e passando os dedos sobre a superfície. Essas ações revelam o processo de investigação que ocorre na primeira infância, no qual as crianças constroem conhecimentos por meio da experiência direta com os objetos.

Além da exploração dos materiais, foi possível observar momentos de interação entre as crianças. Em algumas situações, os bebês aproximavam-se uns dos outros para observar o que o colega estava fazendo, compartilhando os objetos e imitando as ações realizadas pelos pares. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo, pois possibilitam a construção de aprendizagens por meio da observação e da troca entre as crianças.

Outro aspecto importante dessa experiência foi o uso de materiais reutilizáveis nas atividades pedagógicas. Ao utilizar objetos do cotidiano nas propostas educativas, o professor introduz, ainda que de forma inicial, conceitos relacionados ao reaproveitamento de materiais e à redução de resíduos. Embora os bebês ainda não compreendam plenamente esses conceitos, o contato frequente com práticas de reutilização contribui para a construção de atitudes futuras relacionadas ao cuidado com o meio ambiente.

Durante as atividades também foram disponibilizados livros infantis para exploração livre. Os livros foram organizados em cestos acessíveis às crianças, permitindo que elas pudessem manuseá-los de forma autônoma. Os bebês folheavam as páginas, observavam as imagens e compartilhavam momentos de interação com os colegas.

Em determinado momento, uma das crianças caminhou pelo espaço segurando um livro aberto, observando atentamente as ilustrações e virando as páginas com cuidado. Esse tipo de comportamento demonstra como o livro pode se tornar um objeto de exploração e descoberta na primeira infância, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do interesse pela leitura. Além disso, durante as atividades no espaço externo, as crianças tiveram a oportunidade de observar elementos da natureza presentes no ambiente escolar, como plantas, folhas e pequenos insetos. Ao tocar nas folhas e observar os elementos naturais, os bebês demonstravam curiosidade e interesse pelo ambiente, explorando texturas, cores e formas.

Essas experiências evidenciam que a Educação Ambiental pode ser integrada às práticas pedagógicas de forma natural e significativa, especialmente quando o professor organiza ambientes ricos em possibilidades de exploração e investigação. Ao oferecer materiais diversificados e promover

situações de descoberta, o educador contribui para o desenvolvimento da curiosidade, da autonomia e da capacidade investigativa das crianças.

Dessa forma, mesmo nas pequenas ações do cotidiano, como explorar objetos, observar plantas ou reutilizar materiais, é possível promover aprendizagens relacionadas ao cuidado com o meio ambiente. Essas vivências constituem uma base importante para a formação de atitudes responsáveis e sustentáveis ao longo da vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA

A formação de valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente começa nos primeiros anos de vida. Durante a infância, as experiências vivenciadas pelas crianças contribuem significativamente para a construção de atitudes e comportamentos que poderão acompanhar o indivíduo ao longo de sua trajetória.

Segundo Carvalho (2012), a Educação Ambiental deve ser compreendida como um processo educativo que busca desenvolver uma relação mais equilibrada entre o ser humano e a natureza, promovendo valores éticos voltados para a sustentabilidade. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental, pois constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a preservação ambiental.

Na Educação Infantil, o contato com a natureza e com diferentes elementos do ambiente contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e do respeito pelas formas de vida. Ao explorar plantas, observar animais ou cuidar dos espaços coletivos, as crianças passam a compreender gradualmente a importância do cuidado com o ambiente.

De acordo com Loureiro (2019), a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma crítica e participativa, possibilitando que os sujeitos compreendam as relações entre sociedade, cultura e natureza. Dessa forma, o processo educativo deve promover experiências que estimulem a reflexão e a participação das crianças em ações voltadas para o cuidado com o meio ambiente.

Além disso, a Educação Ambiental na infância deve estar associada às práticas cotidianas, permitindo que as crianças percebam que pequenas atitudes, como economizar água, reutilizar materiais e cuidar do espaço coletivo, contribuem para a preservação do planeta. Assim, a escola torna-se um espaço importante para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem o respeito à natureza e promovam a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NAS EXPERIÊNCIAS AMBIENTAIS

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, experimentam diferentes possibilidades e constroem conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança amplie suas formas de pensamento e interação social. Durante as brincadeiras, as crianças interpretam o mundo, reproduzem experiências e constroem novos significados para suas vivências. Nesse contexto, as atividades relacionadas à Educação

Ambiental podem ser desenvolvidas por meio de brincadeiras que envolvam exploração da natureza, manipulação de materiais e interação com diferentes elementos do ambiente.

Brincadeiras com água, areia, folhas, pedras e outros elementos naturais possibilitam que as crianças investiguem texturas, cores e formas, ampliando suas experiências sensoriais e cognitivas. Além disso, o contato com esses elementos contribui para o desenvolvimento da curiosidade e da investigação científica desde a infância.

Ao brincar com materiais reutilizáveis, como caixas, recipientes e utensílios domésticos, as crianças também desenvolvem a criatividade e a imaginação. Essas experiências permitem que elas percebam novas possibilidades de uso para os objetos, compreendendo, ainda que de forma inicial, a importância do reaproveitamento de materiais.

Dessa forma, o brincar constitui uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil.

DISCUSSÃO

A análise das práticas pedagógicas evidencia que a Educação Ambiental pode ser desenvolvida de forma integrada ao cotidiano escolar, sem a necessidade de atividades isoladas ou desconectadas da realidade das crianças. Ao participar de experiências relacionadas ao cuidado com o ambiente, as crianças passam a compreender gradualmente a importância de preservar os recursos naturais.

Essas vivências contribuem para a construção de valores que poderão influenciar comportamentos futuros, fortalecendo atitudes de respeito e responsabilidade em relação ao meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental apresenta-se como um elemento fundamental para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Ao ser trabalhada desde a Educação Infantil, possibilita o desenvolvimento de valores e atitudes que contribuem para a construção de uma sociedade mais sustentável.

Dessa forma, torna-se essencial que as instituições de ensino promovam práticas pedagógicas que integrem a Educação Ambiental ao cotidiano escolar, valorizando experiências concretas, exploração da natureza e participação ativa das crianças.

Investir na Educação Ambiental desde os primeiros anos de vida representa uma estratégia importante para a formação de cidadãos mais responsáveis em relação ao planeta.

REFERÊNCIAS

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

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

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

LEFF, Enrique. Saber ambiental. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MICHELE CRUZ DOS ANJOS PONTES
Graduação em Pedagogia; Especialista. Professora na Rede Pública de SP

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.

De acordo com Piaget 91976), 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.

Para Ferreira (2018), 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.

De acordo com Brasil (1998), 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. (VYGOTSKY, 2007).

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.

De acordo com Brasil (1996), 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. (VYGOTSKY, 2007).

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. (VYGOTSKY, 2007).

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. (BRASIL,1998).

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. (BRASIL,1998).

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.

CONSIDERAÇOES 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 IMPLEMENTAÇÃO TECNOLÓGICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

TECHNOLOGICAL IMPLEMENTATION IN SOCIOLOGY CLASSES FOR HIGH SCHOOL

MÔNICA OSHYRO ROZENDO
Graduação em Sociologia - Faculdade UniCV (2025); Especialista em Sociologia da Infância e Educação Infantil - FACCONECT (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - EMEI DONA LEOPOLDINA.

RESUMO

Este trabalho examina a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Sociologia para o Ensino Médio, buscando compreender as possibilidades pedagógicas, os desafios estruturais e as implicações formativas decorrentes dessa integração. A investigação parte do pressuposto de que a Sociologia, enquanto disciplina comprometida com a desnaturalização dos fenômenos sociais e com o exercício da imaginação sociológica, pode ser potencializada pelo uso crítico das ferramentas digitais, desde que tais ferramentas sejam mediadas por uma prática docente reflexiva e tecnicamente fundamentada. O estudo articula produções acadêmicas brasileiras e referenciais teóricos consolidados na área da Educação e das Ciências Sociais, analisando como as TDIC podem favorecer o engajamento estudantil, a produção colaborativa de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao mesmo tempo, aponta-se para os riscos da instrumentalização tecnicista, a insuficiência de formação continuada dos professores e as desigualdades de acesso digital ainda persistentes no contexto escolar brasileiro. Conclui-se que a incorporação das tecnologias ao ensino de Sociologia exige não apenas investimentos em infraestrutura, mas sobretudo um projeto político-pedagógico que recoloque o ser humano e a cidadania no centro do processo educativo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Ensino de Sociologia; Ensino Médio; Práticas Pedagógicas; Formação Docente.

ABSTRACT

This work examines the implementation of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in Sociology classes for High School, seeking to understand the pedagogical possibilities, structural challenges, and formative implications arising from this integration. The investigation is based on the assumption that Sociology, as a discipline committed to the denaturalization of social phenomena and the exercise of sociological imagination, can be enhanced by the critical use of digital tools, provided that such tools are mediated by a reflective and technically grounded teaching practice. The study articulates Brazilian academic productions and consolidated theoretical frameworks in the area of Education and Social Sciences, analyzing how DICT can favor student engagement, collaborative knowledge production, and the development of critical thinking. At the same time, it points to the risks of technocratic instrumentalization, the insufficiency of continuing teacher training, and the inequalities of digital access that still persist in the Brazilian school context. It is concluded that incorporating technologies into the teaching of Sociology requires not only investments in infrastructure, but above all a political-pedagogical project that places the human being and citizenship at the center of the educational process.

Keywords: Digital Technologies; Sociology Teaching; Secondary Education; Pedagogical Practices; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma transformação profunda nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento. As tecnologias digitais, amplamente disseminadas no cotidiano dos jovens, reconfiguram os modos de sociabilidade, de comunicação e de aprendizagem, impondo ao campo educacional o desafio de repensar suas práticas e suas finalidades. Nesse contexto, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio ocupa uma posição singular: é a ela que cabe, entre outras responsabilidades curriculares, instrumentalizar os estudantes para uma leitura crítica da realidade social, do mundo do trabalho, das relações de poder e das transformações culturais — dimensões que, inevitavelmente, passam pela mediação tecnológica no século XXI. Kenski (2007, p. 23) assinala que "as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana", mas é a velocidade das mudanças contemporâneas que torna o debate sobre sua incorporação ao espaço escolar tão urgente e necessário.

Nesse sentido, a chegada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao ambiente escolar não pode ser compreendida como um fenômeno neutro ou meramente instrumental. Ao contrário, ela carrega consigo disputas epistemológicas, tensões pedagógicas e implicações políticas

que merecem ser examinadas com rigor acadêmico. Quando se trata do ensino de Sociologia, especificamente, o debate se torna ainda mais complexo, pois essa disciplina possui uma trajetória histórica marcada pela descontinuidade e pelas disputas curriculares no Brasil. De acordo com Jinkings (2007, p. 118), a Sociologia foi incorporada ao currículo escolar em diferentes momentos históricos, sofrendo avanços e retrocessos que revelam o quanto o conhecimento sociológico é, em si mesmo, objeto de tensão política. Diante dessa trajetória, a questão da tecnologia no ensino dessa disciplina reveste-se de múltiplas dimensões.

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, estabelece, em sua competência geral 5, que os estudantes devem ser capazes de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (BRASIL, 2018, p. 9). Tal orientação normativa dialoga diretamente com os objetivos formativos da Sociologia, disciplina cujos fundamentos epistemológicos se assentam no exercício do estranhamento, da desnaturalização e da imaginação sociológica, conforme preconizado por Mills (1975, p. 11). A articulação entre esses dois eixos — o tecnológico e o sociológico — constitui, portanto, o fio condutor deste artigo.

Além disso, cumpre registrar que a pandemia de COVID-19, deflagrada em 2020, acelerou de forma dramática a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar brasileiro, expondo tanto as potencialidades quanto as fragilidades estruturais desse processo. Professores que nunca haviam utilizado plataformas de videoconferência ou ferramentas de ensino remoto foram convocados a reinventar sua prática de forma abrupta e, muitas vezes, sem o suporte institucional adequado. Segundo Sousa e Neto (2025, p. 14), esse cenário evidenciou que "a mera disponibilidade de ferramentas digitais não substitui a necessidade de formação docente sólida e de uma reflexão pedagógica aprofundada". O presente artigo busca, portanto, contribuir com esse debate, analisando as condições, os limites e as possibilidades da implementação tecnológica nas aulas de Sociologia para o Ensino Médio.

A metodologia adotada nesta investigação é de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se na revisão crítica de produções acadêmicas nacionais, de documentos normativos e de referenciais teóricos das áreas da Educação, das Ciências Sociais e da Tecnologia Educacional. A escolha por esse percurso metodológico justifica-se pela necessidade de construir um panorama analítico abrangente acerca do tema, articulando diferentes perspectivas teóricas de modo coerente e sistematizado.

DESENVOLVIMENTO

A disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro possui uma trajetória marcada por avanços e descontinuidades. Conforme assinalam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 5), a presença da Sociologia na Educação Básica responde a uma necessidade histórica de formação de sujeitos capazes de "compreender a sociedade e nela intervir de forma responsável e

crítica". Essa finalidade formativa dialoga diretamente com os fundamentos epistemológicos da disciplina, particularmente com o conceito de imaginação sociológica proposto por C. Wright Mills (1975, p. 11), segundo o qual o indivíduo precisa ser capaz de articular sua experiência pessoal com as estruturas sociais mais amplas, compreendendo que os problemas privados são, em última instância, questões públicas. Tal exercício intelectual, longe de ser trivial, exige uma mediação pedagógica sofisticada, que as ferramentas tecnológicas podem potencializar ou, se mal utilizadas, empobrecer.

No que concerne ao uso das TDIC no ambiente escolar, convém situar a discussão no contexto das transformações mais amplas que as tecnologias digitais têm operado nas formas de sociabilidade contemporânea. Castells (1999, p. 78) já havia identificado, na virada do século XXI, que "a revolução da tecnologia da informação penetrou no âmago da vida e da mente", reconfigurando não apenas os processos produtivos, mas também as formas de acesso e de produção do conhecimento. Para o campo educacional, essa transformação implica a necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais, que, muitas vezes, ainda se organizam em torno da transmissão unidirecional do saber, sem considerar a dimensão interativa, colaborativa e multimodal que caracteriza o ambiente digital. A Sociologia, ao tratar de temas como cultura, identidade, desigualdade e poder, encontra nas TDIC um campo privilegiado de aplicação e problematização.

No entanto, antes de qualquer entusiasmo acrítico com relação às possibilidades tecnológicas, é fundamental reconhecer que a simples introdução de dispositivos digitais na sala de aula não garante transformação pedagógica. Libâneo (2007, p. 47) alerta que "o principal propósito das instituições educacionais é o desenvolvimento do aprendizado dos alunos", e que a estruturação das práticas pedagógicas deve estar voltada para esse objetivo, e não para a incorporação de tecnologias como fim em si mesmas. Tal perspectiva é especialmente relevante para o ensino de Sociologia, disciplina que exige do estudante um esforço de abstração, de desnaturalização dos fenômenos sociais e de articulação entre teoria e realidade concreta. O uso das TDIC, nesse contexto, deve ser pensado como mediação pedagógica e não como substituto da reflexão intelectual ou da relação dialógica entre professor e aluno.

Pode-se mencionar, a esse respeito, a pesquisa desenvolvida por Moura (2020, p. 3), que investigou a inserção das TDIC no ensino de Sociologia em turmas de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola estadual. Os dados obtidos pelo autor apontaram para "maiores índices de compreensão e retenção dos conceitos e conteúdos sociológicos pelos alunos, quando utilizadas tecnologias e ferramentas digitais durante a ministração da aula". Esse resultado, embora não possa ser generalizado para todos os contextos escolares, indica que a utilização criteriosa e pedagogicamente fundamentada das TDIC tem o potencial de tornar os conteúdos sociológicos mais acessíveis e significativos para os estudantes. A possibilidade de ilustrar conceitos abstratos — como estratificação social, habitus ou anomia — por meio de vídeos, infográficos, podcasts e plataformas interativas amplia o repertório pedagógico do professor e facilita a construção do pensamento sociológico.

Vale elencar, ainda, as contribuições da BNCC para esse debate. O documento normativo, ao definir a competência geral 5, estabelece que os estudantes devem "compreender, utilizar e criar

tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (BRASIL, 2018, p. 9). Essa orientação não se limita a uma disciplina específica, mas perpassa todas as áreas do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais a Sociologia se insere. Para a disciplina sociológica, a incorporação dessa competência significa pensar o uso das tecnologias não apenas como recurso didático, mas como objeto de reflexão crítica, uma vez que as plataformas digitais, as redes sociais e os algoritmos são eles próprios fenômenos sociais que merecem análise sociológica aprofundada.

É necessário apontar que a implementação tecnológica no ensino de Sociologia esbarra em desafios concretos, que vão da insuficiência de infraestrutura nas escolas públicas à formação precária dos professores para o uso pedagógico das TDIC. Santos (2021, p. 70) observa que o uso das tecnologias digitais no ensino de Sociologia "traz benefícios como acesso a recursos e informações, estímulo ao pensamento crítico e colaboração entre os estudantes", mas exige simultaneamente "investimento em infraestrutura, formação continuada e apoio técnico para que os professores possam utilizar essas tecnologias de forma efetiva". Essa dupla exigência — técnica e pedagógica — revela a complexidade do processo de implementação das TDIC nas escolas brasileiras, especialmente no contexto das instituições públicas, onde as desigualdades estruturais se manifestam de forma mais intensa.

Nessa mesma direção, Valente (2014, p. 145) argumenta que a comunicação e a educação mediadas pelas tecnologias digitais exigem "uma nova postura do professor, que passa a ser um mediador do conhecimento e não mais um transmissor de conteúdos". Essa reconfiguração do papel docente é particularmente desafiadora para os professores de Sociologia, cuja formação acadêmica, via de regra, ocorre nos cursos de Ciências Sociais, com ênfase nas dimensões teóricas e metodológicas da disciplina, sem que haja, necessariamente, uma preparação específica para o uso pedagógico das tecnologias digitais. A formação inicial e continuada dos professores torna-se, portanto, uma variável central no debate sobre a implementação tecnológica no ensino de Sociologia.

Ademais, é preciso considerar que a Sociologia no Ensino Médio tem como um de seus pilares epistemológicos o conceito de desnaturalização, que pressupõe o questionamento das estruturas sociais que se apresentam como naturais ou inevitáveis. Ao utilizar as TDIC em sala de aula, o professor de Sociologia tem a oportunidade de aplicar esse princípio ao próprio ambiente digital, provocando os estudantes a refletir criticamente sobre os mecanismos de controle, vigilância, concentração de poder e produção de desinformação que perpassam as plataformas digitais contemporâneas. Conforme Castanheira (2020, p. 32), "os discursos midiáticos moldam percepções sociais e familiares", e é papel da Sociologia oferecer às jovens ferramentas conceituais para que possam identificar e questionar essas dinâmicas. Nesse sentido, as TDIC, ao invés de serem apenas meios pedagógicos, tornam-se também objetos de análise sociológica.

Cumpre destacar, ainda, que a relação entre tecnologia e ensino de Sociologia deve ser compreendida à luz das desigualdades sociais que marcam o sistema educacional brasileiro. O acesso aos dispositivos digitais e à internet de qualidade não é homogêneo entre os estudantes, e essa

assimetria reproduz, no espaço escolar, as desigualdades estruturais da sociedade brasileira mais ampla. Freire (2003, p. 53) já alertava para o fato de que a educação não pode ser pensada à margem das condições concretas de existência dos sujeitos, e que qualquer projeto pedagógico que ignore as desigualdades materiais corre o risco de se tornar um instrumento de exclusão. No contexto das TDIC, essa advertência assume contornos ainda mais urgentes, pois a chamada exclusão digital não é apenas tecnológica, mas social, econômica e cultural.

Outro aspecto relevante para a análise diz respeito ao papel das metodologias ativas no contexto da implementação tecnológica no ensino de Sociologia. Abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, quando articuladas ao uso das TDIC, têm demonstrado resultados promissores em termos de engajamento e protagonismo estudantil. Conforme aponta Kenski (2007, p. 46), "as possibilidades educacionais das tecnologias de informação e comunicação se referem à utilização dessas tecnologias de maneira significativa e com qualidade, integrando-as ao ensino de forma criativa e inovadora". No ensino de Sociologia, isso se traduz na possibilidade de os estudantes produzirem documentários, podcasts sociológicos, análises de dados sobre desigualdade social ou simulações de processos políticos, transformando-se de consumidores passivos de informação em produtores ativos de conhecimento.

Não obstante as potencialidades elencadas, é fundamental que o professor de Sociologia mantenha uma postura crítica diante das ferramentas tecnológicas, evitando o que Marcuse (1973, p. 18) denominou de "racionalidade tecnológica", isto é, a subordinação da razão humana à lógica dos dispositivos técnicos. O pensamento sociológico, por sua natureza, é refratário a qualquer forma de determinismo, seja ele econômico, biológico ou tecnológico. Assim, a incorporação das TDIC ao ensino de Sociologia deve ser orientada por uma reflexão permanente sobre os fins formativos da disciplina, que incluem, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 15), a formação de sujeitos capazes de "compreender e transformar a sociedade". Tal finalidade não pode ser subordinada à lógica da inovação tecnológica pela inovação em si mesma.

Por outro lado, vale denotar que a resistência dogmática à incorporação das tecnologias digitais também não se sustenta epistemológica ou pedagogicamente. Os estudantes do Ensino Médio contemporâneo são, em sua grande maioria, nativos digitais — cresceram imersos em ambientes mediados por tecnologias — e sua relação com o conhecimento é, portanto, profundamente marcada pela cultura digital. Ignorar essa dimensão da experiência juvenil seria incorrer em um distanciamento pedagógico que poderia comprometer a própria eficácia do ensino de Sociologia. Giddens (2005, p. 22) observa que o sociólogo precisa ser capaz de "olhar além das circunstâncias pessoais" e de "cultivar a imaginação", e o uso criterioso das TDIC pode ser um recurso valioso para estimular essa postura intelectual nos estudantes, tornando o exercício sociológico mais concreto e próximo da realidade vivida.

Importa ressalvar, contudo, que a formação continuada dos professores de Sociologia para o uso das TDIC é uma condição incontornável para que a implementação tecnológica produza resultados pedagógicos consistentes. Schuartz e Sarmento (2020, p. 8) identificam, em sua pesquisa sobre o uso das TDIC por professores de ensino superior, que há "um uso predominantemente instrumental das

tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem", o que revela a persistência de uma lógica transmissiva mesmo quando as ferramentas utilizadas seriam, em princípio, capazes de fomentar práticas mais dialógicas e colaborativas. Esse diagnóstico é igualmente aplicável ao contexto do Ensino Médio, onde a ausência de formação pedagógica específica para o uso das TDIC frequentemente limita seu potencial transformador.

A análise da trajetória da Sociologia no Ensino Médio brasileiro permite compreender, com mais precisão, os desafios que a implementação tecnológica enfrenta nessa disciplina. Como demonstra Silva (2012, p. 405), a Sociologia tem buscado consolidar sua identidade epistemológica no currículo escolar, e essa busca é perpassada por tensões que envolvem tanto a definição dos conteúdos prioritários quanto as metodologias de ensino mais adequadas. Nesse contexto, a incorporação das TDIC deve ser pensada não como uma solução definitiva para os desafios pedagógicos da disciplina, mas como mais um recurso a ser mobilizado de forma reflexiva, criativa e criticamente fundamentada. A tecnologia, por si só, não resolve o problema da formação sociológica; ela pode, no entanto, enriquecê-la substantivamente quando utilizada com intenção pedagógica clara e embasamento teórico sólido.

Diante do exposto, é possível afirmar que a implementação das TDIC nas aulas de Sociologia para o Ensino Médio constitui um campo de possibilidades amplo, mas também repleto de condicionantes e de riscos. As potencialidades são significativas: maior engajamento dos estudantes, acesso a fontes de informação diversificadas, possibilidade de produção colaborativa de conhecimento e de articulação entre a teoria sociológica e as experiências concretas dos jovens no ambiente digital. Todavia, tais potencialidades somente se realizam plenamente quando a incorporação tecnológica está ancorada em uma formação docente sólida, em um projeto pedagógico coerente com os objetivos formativos da Sociologia e em condições materiais adequadas de acesso e uso das ferramentas digitais. Caso contrário, o risco é que a tecnologia se converta em um instrumento de superficialização do conhecimento sociológico, reforçando exatamente as lógicas de naturalização e de passividade intelectual que a disciplina busca combater.

Paralelamente, é necessário reconhecer que a implementação das TDIC no ensino de Sociologia deve ser acompanhada de uma reflexão permanente sobre os usos sociais das tecnologias, incorporando o próprio ambiente digital como objeto de análise sociológica. A cultura digital, as redes sociais, os algoritmos de recomendação, as bolhas informacionais e a desinformação são fenômenos sociais que demandam leitura sociológica, e a Sociologia do Ensino Médio tem, nesse sentido, um papel formativo insubstituível. Ao integrar o uso das TDIC à reflexão sobre as TDIC, o professor de Sociologia articula o conteúdo disciplinar à realidade vivida pelos estudantes, potencializando o exercício da imaginação sociológica e contribuindo para a formação de cidadãos digitalmente letrados e socialmente críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Sociologia para o Ensino Médio é um processo multifacetado, que não pode ser reduzido à simples introdução de dispositivos ou plataformas digitais no cotidiano escolar. Trata-se, antes, de um desafio pedagógico, político e epistemológico que exige a articulação entre três dimensões fundamentais: a formação docente, a infraestrutura institucional e o projeto político-pedagógico. A análise desenvolvida ao longo do texto permitiu identificar que as potencialidades das TDIC para o ensino de Sociologia são reais e significativas, mas que sua realização plena depende de condições que ainda estão longe de ser universalizadas no sistema educacional brasileiro.

Constata-se, outrossim, que a Sociologia, enquanto disciplina comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes, possui uma relação epistemicamente produtiva com as tecnologias digitais, na medida em que estas se configuram simultaneamente como recursos pedagógicos e como objetos de análise sociológica. A abordagem crítica das plataformas digitais, das redes sociais, dos mecanismos de desinformação e das desigualdades de acesso ao ambiente digital constitui, portanto, um campo de grande relevância para o ensino de Sociologia no século XXI, alinhado tanto às diretrizes da BNCC quanto aos fundamentos epistemológicos da disciplina.

Portanto, sublinha-se, que a formação continuada dos professores de Sociologia para o uso crítico e pedagogicamente fundamentado das TDIC é condição sine qua non para que a implementação tecnológica produza impactos formativos consistentes. Políticas públicas educacionais que contemplem não apenas a distribuição de equipamentos, mas também a qualificação docente, o suporte técnico e a construção coletiva de materiais pedagógicos digitais são indispensáveis para que as possibilidades identificadas neste artigo se convertam em práticas escolares transformadoras. Assim, a tecnologia pode, de fato, servir ao projeto formativo da Sociologia — o de contribuir para a emancipação intelectual dos jovens e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democraticamente participativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Volume 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTANHEIRA, N. **Influência midiática e percepções familiares sobre tecnologia educacional**. Revista Educação e Comunicação**,** Campinas, v. 12, n. 2, p. 25-40, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIDDENS, A. **Sociologia.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JINKINGS, N. **Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. Mediações — Revista de Ciências Sociais**,** Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2007.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOURA, C. E. B. **A inserção de TDIC na Sociologia: uma experiência do uso de ferramentas e conteúdos digitais na explicação de conceitos sociológicos em aulas no Ensino Médio**. In: Anais do CIET:EnPED:2020 — Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos: UFSCar, 2020.

SANTOS, M. A. **TDIC e o ensino de Sociologia no currículo do Ensino Médio: desafios e possibilidades.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) — Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2021.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino**. Katálysis**,** Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020.

SILVA, I. F. A **Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Revista Cronos**,** Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2012.

SOUSA, F. R.; NETO, J. A. **Tecnologias digitais no Ensino Médio: limites da formação docente e desafios pedagógicos**. Revista Brasileira de Educação Básica**,** Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 8-21, 2025.

VALENTE, J. A. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO — Humanas e Sociais**,** Serra dos Órgãos, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE



THE DAILY REALITY OF SCHOOL MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES IN SUPPORTING FAMILIES IN SITUATIONS OF VULNERABILITY

NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Herminio Ometto Uniararas, (2008) professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a atuação da gestão escolar na educação infantil pública, com ênfase nos desafios enfrentados no atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade social. O estudo fundamenta-se na experiência profissional da autora como gestora de um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal, possibilitando uma análise direta das demandas que permeiam o cotidiano escolar e influenciam o desenvolvimento integral das crianças. O texto discute de que maneira as condições socioeconômicas, o acesso restrito a políticas públicas e as limitações institucionais impactam a vivência escolar, bem como descreve estratégias desenvolvidas pela gestão para promover o acolhimento das famílias, fortalecer os vínculos com a comunidade e articular ações com outros serviços públicos. Conclui-se que o trabalho da gestão escolar ultrapassa a organização administrativa, exigindo escuta sensível, empatia, responsabilidade ética e compromisso social, a fim de garantir às crianças um ambiente educativo seguro, acolhedor e humanizado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gestão Escolar; Escola Pública; Vulnerabilidade Social; Relação Escola-Família.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the role of school management in public early childhood education, with an emphasis on the challenges involved in supporting families experiencing social vulnerability. The study is based on the author's professional experience as a manager of a municipal Early Childhood Education Center (CEI), allowing for a direct analysis of the demands that shape the school routine and affect children's overall development. The paper examines how socioeconomic conditions, limited access to public policies, and institutional constraints influence the school environment. It also describes management strategies aimed at welcoming families, strengthening ties with the community, and coordinating actions with other public support services. The findings indicate that school management extends beyond administrative organization, requiring sensitive listening, empathy, ethical responsibility, and social commitment to ensure a safe, inclusive, and nurturing educational environment for children.

Keywords: Early Childhood Education; School Management; Public Education; Social Vulnerability; School-Family Relationship.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel essencial na formação integral da criança. É nesse período que se estabelecem os primeiros vínculos sociais fora do ambiente familiar, possibilitando experiências fundamentais de convivência, cuidado, proteção e aprendizagem. A escola de educação infantil não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas atua como um espaço de acolhimento, desenvolvimento emocional e construção da identidade infantil.

No contexto da rede pública de ensino, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidade social, a escola assume uma função ainda mais significativa. Muitas famílias enfrentam dificuldades econômicas, emocionais e estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento das crianças. Nessas realidades, a instituição escolar frequentemente se torna o principal — e, em alguns casos, o único — espaço de apoio, orientação e proteção disponível para essas famílias.

Crianças chegam à escola com diferentes ritmos de desenvolvimento, necessidades afetivas e condições de vida diversas. Algumas apresentam dificuldades relacionadas à alimentação, ao sono, à saúde ou à socialização, enquanto outras convivem com situações de instabilidade familiar, ausência de acompanhamento dos responsáveis ou acesso limitado a serviços básicos. Diante desse cenário, a gestão escolar passa a desempenhar um papel estratégico, atuando como mediadora entre as demandas pedagógicas e as demandas sociais que emergem no cotidiano escolar.

A experiência prática revela que gerir um Centro de Educação Infantil (CEI) vai muito além da organização administrativa. Envolve escuta sensível, observação constante, tomada de decisões rápidas e responsáveis, além da capacidade de articular ações que impactam diretamente a vida das crianças e de suas famílias. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre o cotidiano da gestão escolar na educação infantil pública, destacando os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas para o

atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade social, com foco na promoção do bem-estar infantil.

A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

A gestão escolar na educação infantil pública ultrapassa as funções administrativas tradicionalmente atribuídas ao cargo, assumindo um papel central na organização da vida escolar e no cuidado integral das crianças. O gestor atua como articulador de múltiplas demandas que envolvem aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e comunitários, sendo responsável por criar condições para que o processo educativo ocorra de forma segura, inclusiva e humanizada. Entre suas atribuições estão a coordenação do trabalho da equipe docente, a organização de recursos materiais e humanos, o planejamento da rotina escolar e a manutenção de um diálogo constante e respeitoso com as famílias.

No contexto de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública, a realidade cotidiana é marcada por desafios significativos, como salas frequentemente cheias, escassez de recursos materiais, limitações estruturais e a presença de famílias com necessidades diversas. Muitas dessas famílias, inseridas em contextos de vulnerabilidade social, enfrentam dificuldades relacionadas à renda, à saúde, à moradia e ao acesso a políticas públicas. Diante desse cenário, a gestão escolar precisa equilibrar o cumprimento das normas institucionais e das diretrizes educacionais com a sensibilidade necessária para lidar com situações humanas complexas e, por vezes, urgentes.

O gestor escolar torna-se, nesse sentido, uma figura de referência para professores, funcionários e responsáveis. É comum que a equipe procure a gestão para compartilhar preocupações relacionadas ao comportamento das crianças, ao desenvolvimento emocional ou às condições familiares observadas no cotidiano escolar. Da mesma forma, as famílias recorrem à escola em busca de orientação, apoio e encaminhamentos, reconhecendo-a como um espaço de escuta e acolhimento. Essa centralidade do gestor exige habilidades que vão além da formação técnica, como empatia, capacidade de mediação de conflitos, tomada de decisões éticas e sensibilidade social.

Uma manhã típica no CEI pode ilustrar essa complexidade. Uma professora relata que uma criança chegou à escola sem ter se alimentado adequadamente, apresentando sinais de cansaço, irritabilidade e dificuldade de concentração. Diante dessa situação, a gestora precisa avaliar rapidamente as possibilidades de intervenção, considerando tanto o bem-estar da criança quanto os limites institucionais. Isso pode envolver o diálogo cuidadoso com a família, o acionamento de programas de apoio social, a orientação da equipe docente para acolher a criança sem expô-la a constrangimentos e a reorganização das atividades pedagógicas para atender às necessidades daquele momento.

Além disso, a gestora precisa garantir que a rotina da unidade escolar continue funcionando de forma organizada, atendendo às demais crianças e às demandas administrativas. Cada decisão tomada nesse contexto exige planejamento, responsabilidade e sensibilidade, evidenciando que a gestão escolar na educação infantil pública é profundamente humana e social. O cotidiano da gestão revela que educar crianças pequenas implica compreender suas histórias, respeitar suas singularidades e atuar de forma ética e comprometida com a promoção de direitos desde a primeira infância.

VULNERABILIDADE SOCIAL E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A vulnerabilidade social manifesta-se de diferentes maneiras no cotidiano escolar e exerce influência direta sobre o comportamento, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Na educação infantil pública, é comum que a escola receba crianças provenientes de famílias que enfrentam insegurança alimentar, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, moradia precária, desemprego, trabalho informal e conflitos familiares constantes. Esses fatores, muitas vezes combinados, criam um cenário de instabilidade que afeta profundamente a infância.

No ambiente escolar, as consequências dessa realidade tornam-se visíveis por meio de comportamentos recorrentes, como sonolência excessiva, irritabilidade, dificuldade de concentração, atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de socialização e comprometimento do desenvolvimento motor e emocional. Em turmas do maternal, por exemplo, observa-se com frequência a presença de crianças apáticas, pouco responsivas aos estímulos, ou, em outros casos, excessivamente agitadas e com dificuldade para respeitar limites e rotinas. Tais comportamentos não podem ser analisados de forma isolada, pois refletem experiências vividas fora do espaço escolar.

A observação atenta da gestão escolar permite identificar que muitas dessas crianças vivem em contextos familiares marcados por jornadas extensas de trabalho dos responsáveis, ausência de redes de apoio, sobrecarga emocional dos cuidadores e dificuldades financeiras severas. Em algumas situações, a escola é o único espaço estruturado e previsível na rotina da criança, oferecendo alimentação regular, cuidado, atenção e vínculos afetivos estáveis. Assim, o papel da instituição ultrapassa o ensino formal, assumindo também funções de proteção social e apoio emocional.

Nesse cenário, a escola passa a ser percebida como um espaço de segurança, acolhimento e estabilidade, fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças. A gestão escolar, por sua vez, enfrenta o desafio de lidar com demandas que extrapolam suas atribuições pedagógicas, exigindo sensibilidade para compreender os limites institucionais e, ao mesmo tempo, buscar alternativas possíveis dentro do sistema público. Isso implica adotar uma postura ética e respeitosa, evitando julgamentos e valorizando a dignidade das crianças e de suas famílias.

Para responder a essas demandas, a gestão precisa investir em comunicação constante e acessível com as famílias, estabelecendo relações de confiança e parceria. Além disso, torna-se essencial a articulação com serviços externos, como unidades de saúde, assistência social e órgãos de proteção à infância, a fim de garantir encaminhamentos adequados quando necessário. O registro cuidadoso das situações observadas, aliado à escuta qualificada da equipe docente, contribui para a construção de estratégias que promovam o bem-estar infantil e fortaleçam a relação entre escola e família, mesmo diante das adversidades impostas pela vulnerabilidade social.

METODOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, organizada a partir do método de relato de experiência, por se tratar de uma investigação que busca compreender fenômenos educacionais a partir da vivência

concreta no contexto escolar. A opção por essa metodologia justifica-se pela possibilidade de analisar situações reais, considerando sua complexidade, singularidade e inserção em um contexto social específico, sem a pretensão de generalizações, mas com foco na reflexão crítica da prática.

A pesquisa fundamenta-se na experiência profissional da autora enquanto gestora de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de ensino, espaço no qual foram observadas, ao longo do tempo, diversas situações que envolvem o desenvolvimento infantil, o trabalho docente e a relação entre escola e famílias em situação de vulnerabilidade social. As observações realizadas não se restringiram a eventos pontuais, mas abrangeram o acompanhamento contínuo da rotina escolar, das interações entre crianças e professores, das práticas pedagógicas e das demandas apresentadas pelas famílias.

As situações relatadas neste estudo foram selecionadas a partir de sua relevância pedagógica, social e institucional, considerando seu impacto no desenvolvimento das crianças e na organização do trabalho escolar. A descrição dos episódios ocorreu de forma reflexiva e analítica, buscando compreender não apenas os fatos, mas também os processos de tomada de decisão da gestão escolar, as estratégias adotadas e os limites impostos pelas políticas públicas e pelas condições estruturais da escola.

No que se refere aos aspectos éticos, foram adotados cuidados rigorosos para preservar a identidade das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos. Não são apresentados nomes, dados pessoais ou qualquer informação que permita a identificação dos sujeitos, respeitando princípios éticos fundamentais da pesquisa educacional. O foco do estudo recai sobre as práticas e os contextos, e não sobre a exposição individual dos participantes.

O uso do relato de experiência como metodologia permitiu evidenciar como as dimensões administrativa, pedagógica e social se entrelaçam no cotidiano da gestão escolar na educação infantil pública. As reflexões construídas a partir das vivências descritas contribuem para a compreensão da complexidade do trabalho do gestor, revelando que suas decisões estão diretamente relacionadas a demandas emocionais, sociais e institucionais que ultrapassam os limites do espaço escolar.

DESAFIOS DA GESTÃO NO ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS

A gestão escolar na educação infantil pública enfrenta desafios permanentes que exigem atuação sensível, planejamento constante e capacidade de mediação. Entre os principais obstáculos estão as limitações estruturais das unidades escolares, a escassez de recursos materiais e humanos e a complexidade das demandas sociais apresentadas pelas famílias atendidas. Salas frequentemente superlotadas, número reduzido de profissionais e falta de materiais pedagógicos adequados dificultam o acompanhamento individualizado das crianças e sobrecarregam a equipe escolar.

Essas condições estruturais impactam diretamente o trabalho pedagógico e a atuação da gestão, que precisa reorganizar rotinas, priorizar atendimentos e buscar alternativas para garantir o cuidado e a segurança das crianças. O gestor se vê diante do desafio de conciliar as exigências legais e administrativas com a realidade concreta da escola, muitas vezes marcada por carências que fogem ao controle da equipe gestora.

Além dos aspectos estruturais, as demandas sociais apresentadas pelas famílias configuram um dos maiores desafios da gestão escolar. Muitas famílias enfrentam situações de extrema vulnerabilidade, como desemprego prolongado, doenças crônicas, insegurança alimentar, violência doméstica e ausência de redes de apoio. Nessas circunstâncias, a escola passa a ser procurada não apenas para questões educacionais, mas também como espaço de orientação, escuta e apoio emocional. A gestão escolar, embora não substitua os serviços especializados, assume um papel fundamental na identificação dessas situações e no encaminhamento adequado aos órgãos competentes.

Outro desafio recorrente refere-se à comunicação e ao envolvimento das famílias no cotidiano escolar. Fatores como jornadas extensas de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades de compreensão da linguagem institucional e experiências anteriores negativas com escolas ou órgãos públicos podem gerar afastamento ou resistência ao diálogo. Em alguns casos, a família apresenta desconfiança em relação à escola, o que dificulta a construção de uma parceria efetiva em favor do desenvolvimento da criança.

Diante desse cenário, cabe à gestão escolar desenvolver estratégias de comunicação acessíveis, empáticas e inclusivas, que considerem a realidade das famílias e promovam o diálogo respeitoso. Reuniões flexíveis, atendimentos individualizados, uso de linguagem clara e postura acolhedora tornam-se fundamentais para fortalecer os vínculos entre escola e família. Assim, a gestão escolar reafirma seu papel como mediadora entre as necessidades das crianças, as expectativas das famílias e as possibilidades institucionais da escola pública.

ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Diante das múltiplas dificuldades enfrentadas no contexto da educação infantil pública, a gestão escolar precisou desenvolver estratégias pautadas em uma abordagem humanizada, com o objetivo de garantir o cuidado integral das crianças e fortalecer o vínculo com as famílias. Essas estratégias não se limitaram a ações administrativas, mas envolveram práticas de escuta ativa, empatia e flexibilidade diante das diferentes realidades apresentadas.

Entre as principais ações adotadas, destaca-se o estabelecimento de canais de comunicação adaptados à rotina e às possibilidades das famílias. A gestão passou a organizar reuniões em horários mais acessíveis, oferecer atendimentos individuais sempre que necessário e utilizar recursos como aplicativos de mensagens e bilhetes informativos para manter um contato constante. A utilização de linguagem clara e acessível contribuiu para que as famílias se sentissem acolhidas e participativas, favorecendo a construção de uma relação de confiança e parceria com a escola.

A articulação com serviços externos também se mostrou uma estratégia essencial no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social. A gestão buscou parcerias com unidades de saúde, serviços de assistência social e órgãos de proteção à infância, criando uma rede de apoio capaz de atender às necessidades das crianças de forma mais ampla. Em casos envolvendo desnutrição, atrasos no desenvolvimento motor ou dificuldades emocionais, a equipe gestora acompanhou de perto os encaminhamentos realizados, monitorando os atendimentos e mantendo diálogo constante com os serviços responsáveis, sempre respeitando os limites institucionais da escola.

Outro aspecto de grande relevância foi o apoio contínuo à equipe docente e aos demais profissionais da unidade escolar. Reconhecendo que o trabalho com crianças pequenas em contextos de vulnerabilidade pode gerar desgaste emocional, a gestão promoveu reuniões periódicas para o compartilhamento de experiências, a discussão coletiva de estratégias pedagógicas e a reflexão sobre situações desafiadoras do cotidiano. Esses momentos de escuta e troca fortaleceram os vínculos entre os profissionais, reduziram sentimentos de isolamento e contribuíram para a construção de soluções coletivas mais eficazes.

Além disso, a gestão buscou organizar a rotina escolar de forma flexível, permitindo adaptações nas atividades pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças. A valorização do trabalho em equipe, aliada à sensibilidade para compreender as singularidades de cada contexto familiar, mostrou-se fundamental para a promoção de um ambiente escolar acolhedor, seguro e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: EXEMPLOS DO COTIDIANO

As experiências vivenciadas no cotidiano escolar evidenciam de forma concreta a relevância da atuação da gestão escolar como mediadora social, especialmente no contexto da educação infantil pública. Os casos acompanhados revelam que muitas das demandas apresentadas extrapolam o campo pedagógico, envolvendo questões relacionadas à insegurança alimentar, dificuldades emocionais, conflitos familiares e fragilidades no acesso a políticas públicas básicas. Essas situações exigem acompanhamento contínuo, escuta qualificada e tomada de decisões que considerem, simultaneamente, o bem-estar da criança e os limites institucionais da escola.

Em situações de insegurança alimentar, por exemplo, a gestão precisou intervir de maneira cuidadosa, promovendo o diálogo com as famílias para compreender a realidade vivenciada e buscando alternativas por meio de programas de apoio social e encaminhamentos adequados. O acompanhamento próximo dessas crianças permitiu observar mudanças significativas em seu comportamento, como maior disposição para as atividades, melhora na socialização e maior envolvimento nas propostas pedagógicas, evidenciando a importância da escola como espaço de proteção e cuidado.

Outros casos envolveram crianças com dificuldades emocionais, manifestadas por comportamentos de isolamento, agressividade ou regressão no desenvolvimento. Nesses episódios, a gestão atuou em conjunto com a equipe docente, promovendo reuniões com as famílias, orientações sobre o desenvolvimento infantil e articulação com serviços especializados da rede pública. O trabalho coletivo possibilitou a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis, respeitando o tempo e as necessidades de cada criança.

Também foram recorrentes situações de conflitos familiares que repercutiam diretamente no comportamento das crianças no ambiente escolar. Nessas circunstâncias, a gestão assumiu um papel de mediação, buscando estabelecer diálogo com os responsáveis, orientar sobre a importância do acompanhamento e, quando necessário, realizar encaminhamentos para os serviços de assistência

social. O acompanhamento contínuo dessas famílias contribuiu para a criação de um ambiente mais estável para as crianças, refletindo positivamente em seu desenvolvimento emocional e social.

Em todos os casos relatados, observa-se que a atuação sensível, ética e comprometida da gestão escolar foi fundamental para promover melhorias no bem-estar das crianças. A construção de vínculos de confiança, tanto com as famílias quanto com a equipe escolar, favoreceu maior participação da comunidade na vida escolar e reforçou o papel da escola pública como espaço de acolhimento, cuidado e garantia de direitos na primeira infância.

DISCUSSÃO

Os relatos apresentados ao longo deste estudo evidenciam que a gestão escolar na educação infantil pública exige um conjunto amplo e integrado de habilidades. Para além da organização administrativa e do cumprimento de normas institucionais, o trabalho do gestor demanda empatia, sensibilidade social, liderança ética e capacidade de articulação intersetorial. O cotidiano escolar revela que as condições de vulnerabilidade social vivenciadas pelas famílias impactam diretamente o desenvolvimento das crianças, tornando a escola um espaço estratégico de acolhimento, proteção e intervenção.

Nesse contexto, a atuação do gestor ultrapassa significativamente as tarefas burocráticas tradicionalmente associadas à função. O gestor assume o papel de mediador entre a escola, as famílias e os serviços públicos, sendo responsável por identificar situações de risco, promover encaminhamentos adequados e acompanhar os desdobramentos dessas ações. A escuta ativa das famílias e da equipe docente torna-se essencial para compreender as necessidades reais das crianças e construir respostas possíveis dentro dos limites institucionais existentes.

A gestão escolar também exerce papel fundamental no apoio e fortalecimento da equipe docente. Professores que atuam na educação infantil pública lidam diariamente com desafios emocionais e pedagógicos decorrentes das múltiplas realidades sociais presentes na escola. Ao oferecer espaços de diálogo, orientação e reflexão coletiva, a gestão contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis, além de promover o bem-estar emocional dos profissionais.

Uma gestão humanizada reconhece que cada criança e cada família possuem trajetórias singulares, marcadas por contextos sociais, culturais e econômicos distintos. Considerar essas singularidades é essencial para evitar práticas excludentes e para garantir que a escola cumpra sua função social de forma ética e responsável. Dessa forma, a gestão escolar na educação infantil consolida-se como um elemento central na promoção de uma educação pública comprometida com a equidade, o cuidado integral e a garantia de direitos na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar na educação infantil pública enfrenta desafios complexos e contínuos, especialmente no atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade social. Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar que a escola pública desempenha um papel que vai além do ensino formal, consolidando-se como espaço educativo, de cuidado e de proteção social. Para muitas crianças e famílias, a escola

representa a principal referência institucional, sendo responsável por oferecer segurança, acolhimento e oportunidades de desenvolvimento.

As reflexões apresentadas demonstram que estratégias de comunicação eficazes, articulação com serviços externos, planejamento flexível e apoio permanente à equipe docente são fundamentais para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. A criação de canais de diálogo acessíveis, o acompanhamento atento das situações vivenciadas pelas famílias e a construção de parcerias intersetoriais contribuem para fortalecer a relação entre escola e comunidade, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Destaca-se, ainda, a importância de uma gestão escolar pautada em princípios éticos, empatia e sensibilidade social. O gestor da educação infantil precisa reconhecer as singularidades de cada criança e de cada família, compreendendo seus contextos, limites e potencialidades. Essa postura humanizada possibilita a construção de práticas mais inclusivas e respeitosas, capazes de promover a equidade e garantir o direito à educação desde a primeira infância.

Por fim, valorizar a gestão escolar na educação infantil pública é reconhecer seu papel estratégico na garantia de direitos fundamentais e na promoção de uma educação comprometida com a realidade social. Investir na formação, no apoio institucional e na valorização dos gestores e das equipes escolares é essencial para fortalecer a escola pública como espaço de transformação social e de cuidado integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Documentos orientadores dos Centros de Educação Infantil.

KRAMER, S. *A infância e sua singularidade*.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*.

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR



PSYCHOPEDAGOGICAL STRATEGIES IN INTERVENTION WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE SCHOOL CONTEXT

POLIANA FREITAS FONSECA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2010); e em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica pela Faculdade Iguaçu (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Gal. Alcides Gonçalves Etchegoyen.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das estratégias psicopedagógicas no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. A inclusão escolar configura-se como um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas e sensíveis às necessidades específicas desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, baseada em autores que discutem desenvolvimento infantil, aprendizagem e intervenções educacionais no TEA. Evidencia-se que estratégias estruturadas, intervenções individualizadas e práticas baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo. Destaca-se a importância do trabalho interdisciplinar entre escola, família e profissionais da saúde. Conclui-se que a atuação psicopedagógica é essencial para promover inclusão, autonomia e qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; psicopedagogia; inclusão-escolar; aprendizagem; intervenção.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of psychopedagogical strategies in the learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context. School inclusion is one of the main

challenges of contemporary education, requiring pedagogical practices that are grounded in and sensitive to the specific needs of these students. This is a qualitative, bibliographical research, based on authors who discuss child development, learning, and educational interventions in ASD. It is evident that structured strategies, individualized interventions, and evidence-based practices, such as Applied Behavior Analysis (ABA), contribute significantly to cognitive, social, and communicative development. The importance of interdisciplinary work between school, family, and health professionals is highlighted. It is concluded that psychopedagogical action is essential to promote inclusion, autonomy, and quality in the teaching and learning process.
KEYWORDS: autism; psychopedagogy; school inclusion; learning; intervention.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um princípio fundamental da educação contemporânea, garantindo o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. Nesse contexto, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais restritos e repetitivos, os quais impactam diretamente o processo de aprendizagem. Diante da crescente presença de alunos com TEA nas escolas regulares, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que sejam capazes de atender às especificidades desse público.

Nesse cenário, a psicopedagogia assume papel central ao possibilitar a compreensão dos processos de aprendizagem e ao contribuir para a elaboração de intervenções adequadas às necessidades individuais das crianças com TEA. Assim, o presente estudo propõe analisar a importância das estratégias psicopedagógicas no contexto escolar, buscando compreender as características do transtorno relacionadas à aprendizagem, identificar práticas interventivas eficazes e discutir a relevância do trabalho interdisciplinar entre escola, família e profissionais da saúde.

A relevância desta investigação está diretamente relacionada à necessidade de qualificação das práticas educacionais frente aos desafios da inclusão, especialmente no que se refere à construção de estratégias que promovam não apenas o acesso, mas também a efetiva aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, emerge como questão norteadora deste estudo a seguinte problemática: quais estratégias psicopedagógicas contribuem efetivamente para a aprendizagem de crianças com TEA no ambiente escolar?

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações no desenvolvimento, impactando diretamente a aprendizagem. De acordo com Cunha (2017), crianças com TEA apresentam perfis variados, exigindo práticas individualizadas. Segundo o DSM-5 (APA, 2014), “os déficits na comunicação social e na interação são características centrais do transtorno” (p. 50).

Essas características influenciam a forma como a criança aprende, sendo necessário o uso de estratégias adaptadas, que respeitem seu ritmo e suas necessidades específicas.

ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DO TEA

No campo da Neuropsicologia, observa-se que crianças com Transtorno do Espectro Autista apresentam alterações significativas em diferentes domínios cognitivos, especialmente nas chamadas funções executivas. Essas funções englobam habilidades como planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho, sendo fundamentais para a regulação do comportamento e adaptação a novas situações. De acordo com Cleonice Bosa (2002), tais déficits podem impactar diretamente o desempenho acadêmico e a autonomia da criança, dificultando a organização de tarefas, a resolução de problemas e o controle de impulsos.

Além das funções executivas, outro aspecto relevante refere-se às dificuldades relacionadas à Teoria da Mente, que diz respeito à habilidade de compreender que outras pessoas possuem pensamentos, crenças, intenções e emoções diferentes das suas. Crianças com TEA frequentemente apresentam prejuízos nessa área, o que compromete significativamente a interação social, a empatia e a interpretação de pistas sociais sutis.

Outro conceito importante é o da Coerência Central, frequentemente descrito como reduzido em indivíduos com TEA. Isso significa que há uma tendência a focar excessivamente em detalhes em detrimento da compreensão do todo, o que pode dificultar a interpretação de textos, contextos sociais e situações que exigem integração de informações. Embora essa característica possa representar um desafio em algumas situações, também pode estar associada a habilidades específicas, como atenção a detalhes e precisão em tarefas estruturadas.

Dessa forma, a compreensão dos aspectos neuropsicológicos do TEA é fundamental para a elaboração de intervenções psicopedagógicas mais eficazes, uma vez que permite adaptar estratégias de ensino às necessidades cognitivas específicas de cada criança, favorecendo seu desenvolvimento global e inclusão no contexto escolar.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia constitui um campo de conhecimento que se dedica à investigação dos processos de aprendizagem humana, bem como às dificuldades que podem emergir ao longo desse percurso. Trata-se de uma área interdisciplinar que articula contribuições da educação, da psicologia e da neurociência, com o objetivo de compreender como o sujeito constrói o conhecimento em diferentes contextos.

De acordo com Nádia Bossa (2000), “a psicopedagogia busca compreender o sujeito em sua relação com o conhecimento” (p. 23), considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os fatores emocionais, sociais e culturais que influenciam o aprender. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é entendido de forma ampla, envolvendo a singularidade de cada indivíduo e suas experiências.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, a atuação psicopedagógica torna-se ainda mais relevante, uma vez que as particularidades cognitivas e comportamentais dessas crianças exigem

intervenções específicas e individualizadas. O psicopedagogo desempenha um papel fundamental na identificação das dificuldades de aprendizagem, analisando não apenas os sintomas, mas também as potencialidades do sujeito, a fim de construir estratégias que favoreçam seu desenvolvimento global.

Além disso, cabe a esse profissional elaborar e aplicar intervenções que estimulem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo a autonomia e a inclusão escolar. Essas intervenções podem envolver a adaptação de atividades, o uso de recursos visuais, a organização do ambiente de aprendizagem e o trabalho colaborativo com professores, familiares e outros profissionais da equipe multidisciplinar.

Dessa forma, a psicopedagogia contribui significativamente para a construção de práticas educativas mais inclusivas e eficazes, possibilitando que crianças com TEA desenvolvam suas capacidades e participem ativamente do processo de aprendizagem, respeitando suas especificidades e potencializando suas habilidades.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

As estratégias baseadas na Análise do Comportamento Aplicada têm se destacado como uma das abordagens mais eficazes no trabalho com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, especialmente no desenvolvimento de habilidades adaptativas, comunicativas e sociais. Fundamentada nos princípios do behaviorismo, a ABA utiliza métodos científicos para analisar e modificar comportamentos socialmente relevantes, promovendo aprendizagens significativas.

De acordo com John O. Cooper, Timothy E. Heron e William L. Heward (2007), essa abordagem baseia-se na observação sistemática do comportamento, na identificação de suas funções e na aplicação de intervenções planejadas para promover mudanças comportamentais. A ABA enfatiza a mensuração de resultados e a utilização de procedimentos baseados em evidências, o que contribui para sua ampla aceitação no campo educacional e clínico.

Entre as principais estratégias utilizadas, destaca-se o reforço positivo, que consiste na apresentação de um estímulo agradável após a emissão de um comportamento desejado, aumentando a probabilidade de sua repetição. Essa técnica é amplamente utilizada para incentivar a aquisição de novas habilidades e a manutenção de comportamentos adequados.

Outra estratégia relevante é o uso de prompts, ou pistas auxiliares, que têm como objetivo orientar a criança na realização de uma tarefa. Esses prompts podem ser físicos, gestuais, verbais ou visuais, sendo gradualmente retirados por meio de um processo denominado fading, à medida que o indivíduo adquire maior independência na execução da atividade.

Dessa forma, as estratégias baseadas em ABA mostram-se altamente eficazes na promoção da autonomia e no desenvolvimento global de crianças com TEA, uma vez que possibilitam intervenções individualizadas, sistemáticas e centradas nas necessidades específicas de cada sujeito.

ENSINO ESTRUTURADO (TEACCH)

O ensino estruturado, fundamentado no modelo TEACCH, consiste na organização intencional do ambiente físico, das rotinas e das atividades pedagógicas, com o objetivo de favorecer a compreensão e a participação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem baseia-se na

ideia de que a previsibilidade e a clareza nas demandas contribuem significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças.

De acordo com Eric Schopler, precursor do modelo, e aprofundado por Gary Mesibov e Victoria Shea (2010), o ensino estruturado promove maior autonomia ao possibilitar que o indivíduo compreenda o que se espera dele, quanto tempo a atividade irá durar e o que acontecerá em seguida. Essa clareza reduz níveis de ansiedade, comportamentos desafiadores e dificuldades de adaptação, aspectos frequentemente observados em crianças com TEA.

Nesse contexto, o ambiente é organizado de forma visualmente clara, com delimitação de espaços e uso de suportes visuais, como agendas, rotinas ilustradas e sistemas de trabalho individual. Tais estratégias auxiliam na compreensão das tarefas e favorecem a independência, uma vez que a criança passa a depender menos de instruções verbais constantes.

Além disso, o ensino estruturado respeita as particularidades cognitivas do indivíduo com TEA, valorizando suas habilidades visuais e promovendo um aprendizado mais significativo. Dessa forma, essa abordagem se apresenta como uma importante estratégia psicopedagógica no contexto escolar, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a organização comportamental e emocional da criança.

RECURSOS VISUAIS

O uso de recursos visuais constitui uma estratégia fundamental no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que essas apresentam, em geral, melhor processamento de informações visuais em comparação às verbais. Nesse contexto, ferramentas como agendas visuais, rotinas estruturadas, quadros de atividades e sistemas de organização do ambiente contribuem significativamente para a previsibilidade e compreensão das demandas escolares.

Dentre os principais recursos utilizados, destaca-se o PECS, um sistema de comunicação alternativa que possibilita ao indivíduo expressar desejos, necessidades e ideias por meio da troca de figuras. Esse recurso é especialmente relevante para crianças com dificuldades na linguagem verbal, promovendo não apenas a comunicação funcional, mas também a redução de comportamentos inadequados decorrentes da frustração comunicativa.

Além disso, o uso de suportes visuais favorece a autonomia, pois permite que a criança compreenda a sequência das atividades e antecipe o que acontecerá ao longo do dia. Essa previsibilidade contribui para a diminuição da ansiedade e para a melhoria da organização comportamental, aspectos essenciais para a aprendizagem no contexto escolar.

No que se refere à adaptação curricular, está se configura como uma prática indispensável para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com TEA no ambiente educacional. A adaptação curricular não implica a redução do conteúdo, mas sim a flexibilização de estratégias, metodologias e recursos pedagógicos, de modo a atender às necessidades específicas do estudante.

Nesse sentido, o currículo deve ser ajustado considerando o ritmo de aprendizagem, o nível de desenvolvimento, os interesses e as potencialidades da criança. Tais adaptações podem incluir a

simplificação de atividades, o uso de materiais concretos, a fragmentação de tarefas, a ampliação do tempo para realização das atividades e a utilização de recursos visuais como apoio à compreensão.

Dessa forma, tanto os recursos visuais quanto a adaptação curricular atuam de maneira complementar, promovendo um ensino mais acessível, inclusivo e eficaz. Essas estratégias possibilitam que o aluno com TEA participe ativamente do processo educativo, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades de forma significativa e respeitando suas particularidades.

ESTUDO DE CASO

O presente estudo de caso refere-se à observação e intervenção realizada com uma criança de 5 anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, que apresentava dificuldades significativas relacionadas à autonomia durante o momento da alimentação. Inicialmente, a criança demonstrava elevada dependência de auxílio para realizar tarefas simples, como segurar utensílios, abrir recipientes e levar o alimento à boca, além de apresentar resistência frente às demandas propostas.

A intervenção foi fundamentada nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, com foco na promoção da independência funcional. Para isso, foram utilizadas estratégias como o reforço positivo, por meio da oferta de estímulos reforçadores imediatamente após a emissão de comportamentos adequados, e o uso de auxílio moderado (prompting), que consistiu no fornecimento de suporte físico e/ou gestual para orientar a execução das tarefas.

Ao longo das sessões, foi possível observar avanços progressivos no desempenho da criança, evidenciados pela redução gradual da necessidade de auxílio, caracterizando o processo de fading (retirada sistemática dos prompts). A criança passou a demonstrar maior iniciativa na realização das atividades, bem como aumento da coordenação motora e do engajamento durante o momento da alimentação.

Além disso, verificou-se diminuição de comportamentos de recusa e maior tolerância às demandas propostas, o que indica não apenas ganhos em termos de habilidades funcionais, mas também avanços no aspecto comportamental e emocional. Esses resultados reforçam a eficácia de intervenções baseadas em evidências científicas e centradas nas necessidades individuais do sujeito.

Dessa forma, o presente estudo de caso evidencia a importância de intervenções estruturadas, sistemáticas e individualizadas no atendimento de crianças com TEA. A utilização de estratégias fundamentadas na ABA mostrou-se eficaz na promoção da autonomia, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais à vida diária e para a melhoria da qualidade de vida da criança.

Destaca-se ainda a importância da formação continuada dos profissionais e da atuação conjunta entre escola e família.

Segundo a literatura, a integração entre esses profissionais potencializa os resultados, garantindo intervenções mais eficazes.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso das intervenções. Segundo literatura da área, a continuidade das estratégias em diferentes contextos potencializa os resultados.

A prática pedagógica inclusiva requer constante adaptação, formação continuada e reflexão por parte dos educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa.

A prática pedagógica inclusiva requer constante adaptação, formação continuada e reflexão por parte dos educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa.

A prática pedagógica inclusiva requer constante adaptação, formação continuada e reflexão por parte dos educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa.

A prática pedagógica inclusiva requer constante adaptação, formação continuada e reflexão por parte dos educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa.

adaptação, formação continuada e reflexão por parte dos educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas inclusivas constituem um conjunto de estratégias e ações que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos no contexto escolar, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista. Tais práticas fundamentam-se no princípio da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e defende a adaptação do ensino às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, o uso de rotinas estruturadas apresenta-se como uma estratégia essencial, pois proporciona organização e previsibilidade ao ambiente escolar. A antecipação das atividades permite que a criança compreenda o que será realizado, reduzindo a insegurança frente a mudanças e contribuindo para a diminuição da ansiedade, aspecto frequentemente observado em alunos com TEA.

Associado a isso, a utilização de recursos visuais, como agendas, cronogramas ilustrados e sinalizações no ambiente, favorece a compreensão das instruções e a organização das tarefas. Esses recursos auxiliam na mediação da aprendizagem, tornando as informações mais acessíveis e concretas, além de promover maior independência na execução das atividades.

Outro elemento fundamental das práticas inclusivas é o ensino individualizado, que considera as particularidades de cada aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem, suas habilidades e suas necessidades específicas. Essa abordagem permite a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, que potencializam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante.

Além disso, a previsibilidade proporcionada por essas práticas contribui significativamente para o aumento do engajamento nas atividades escolares. Quando o aluno compreende a estrutura do ambiente e das tarefas, tende a apresentar maior participação, redução de comportamentos desafiadores e melhor adaptação às demandas pedagógicas.

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas, ao integrarem rotinas estruturadas, recursos visuais e ensino individualizado, configuram-se como ferramentas essenciais para a promoção de uma educação mais equitativa e eficaz, garantindo que alunos com TEA tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar.

TRABALHO INTERDISCIPLINAR

A intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista demanda uma abordagem integrada, fundamentada no trabalho interdisciplinar entre diferentes profissionais. Essa atuação conjunta envolve psicopedagogos, professores, familiares e profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e analistas do comportamento, todos comprometidos com o desenvolvimento global da criança.

O trabalho interdisciplinar caracteriza-se pela troca de conhecimentos, pela construção coletiva de estratégias e pela definição de objetivos comuns, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, social, emocional e comportamental. Nesse sentido, cada profissional contribui com seu olhar específico, possibilitando uma compreensão mais ampla das necessidades do sujeito.

No contexto escolar, a articulação entre psicopedagogo e professor é essencial para a adaptação de práticas pedagógicas e para a implementação de estratégias que favoreçam a aprendizagem. Já os profissionais da saúde colaboram com avaliações especializadas e intervenções terapêuticas, enquanto a família desempenha um papel fundamental na continuidade das estratégias no ambiente doméstico, garantindo maior consistência no processo de intervenção.

Além disso, o trabalho interdisciplinar favorece a elaboração de planos de intervenção individualizados, que consideram as singularidades da criança com TEA. Essa integração de esforços contribui para a eficácia das intervenções, evitando práticas fragmentadas e promovendo um acompanhamento mais coerente e contínuo.

Dessa forma, a atuação interdisciplinar configura-se como um elemento indispensável na intervenção com crianças com TEA, uma vez que potencializa os resultados obtidos e promove um desenvolvimento mais abrangente, respeitando as especificidades de cada indivíduo e fortalecendo sua inclusão nos diferentes contextos sociais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a atuação da Psicopedagogia, aliada a práticas fundamentadas em evidências científicas, desempenha um papel essencial na promoção da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a compreensão das particularidades cognitivas, comportamentais e emocionais desses indivíduos é fundamental para a elaboração de intervenções eficazes e significativas.

A utilização de estratégias estruturadas, como o ensino organizado, os recursos visuais e as práticas baseadas na Análise do Comportamento Aplicada, mostrou-se altamente relevante para favorecer a aprendizagem, a autonomia e a redução de comportamentos desafiadores. Tais abordagens contribuem

para a criação de ambientes mais previsíveis e acessíveis, possibilitando maior engajamento do aluno no processo educativo.

Além disso, destaca-se a importância do trabalho interdisciplinar, que integra diferentes saberes e práticas em prol do desenvolvimento global da criança. A colaboração entre escola, família e profissionais da saúde permite a construção de intervenções mais consistentes, individualizadas e eficazes, promovendo não apenas avanços acadêmicos, mas também sociais e emocionais.

Portanto, reforça-se a necessidade de investimentos contínuos na formação de profissionais, na implementação de práticas inclusivas e no fortalecimento de políticas educacionais que garantam o direito à educação de qualidade para todos. A inclusão escolar de crianças com TEA não deve ser compreendida apenas como um desafio, mas como uma oportunidade de construção de uma educação mais justa, equitativa e sensível às diferenças humanas.

REFERÊNCIAS

APA. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, N. Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COOPER, J.; HERON, T.; HEWARD, W. Applied Behavior Analysis. 2007.

CUNHA, E. Autismo e inclusão. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

O PROFESSOR PESQUISADOR E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



THE RESEARCHER-TEACHER AND THE TEACHING OF HISTORY: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES

ROBERTA CRECÊNCIO DE ALMEIDA
Graduada em História – Centro Universitário Sant'Anna. Graduada em Pedagogia – Universidade Santa Rita. Area de atuação: Ensino de História e Práticas Pedagógicas.

RESUMO

O presente trabalho discute reflexões sobre o ensino de História a partir de diferentes textos e debates sobre as Práticas de Ensino. O objetivo é analisar o papel do professor como pesquisador e mediador do conhecimento, bem como problematizar o uso do livro didático, das fontes históricas e de recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia baseou-se na leitura e discussão de textos acadêmicos que abordam o ensino de História, o papel do professor em sala de aula e as possibilidades de utilização de diferentes materiais didáticos, como livros, imagens, música e visitas a museus. Os resultados apontam que o professor precisa assumir uma postura investigativa, estimulando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento histórico. Conclui-se que práticas pedagógicas reflexivas e diversificadas contribuem significativamente para tornar o ensino de História mais significativo e crítico para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Professor pesquisador; Livro didático; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper discusses reflections on the teaching of History based on different texts and debates on Teaching Practices. The objective is to analyze the role of the teacher as a researcher and mediator of knowledge, as well as to problematize the use of textbooks, historical sources, and pedagogical resources

in the teaching-learning process. The methodology was based on the reading and discussion of academic texts that address the teaching of History, the role of the teacher in the classroom, and the possibilities of using different teaching materials, such as books, images, music, and visits to museums. The results indicate that the teacher needs to assume an investigative stance, stimulating the active participation of students in the construction of historical knowledge. It is concluded that reflective and diversified pedagogical practices contribute significantly to making the teaching of History more meaningful and critical for students.
Keywords: History teaching; Teacher-researcher; Textbook; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O ensino de História tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, sobretudo no que se refere às metodologias de ensino, à utilização de fontes históricas e à formação crítica dos estudantes. Nas últimas décadas, pesquisadores da área têm destacado a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e na memorização de fatos, datas e personagens históricos. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre novas estratégias didáticas capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e articulado com a realidade social dos estudantes.

Diversos estudos apontam que o ensino de História deve favorecer a construção do pensamento histórico, estimulando a análise crítica das fontes, a interpretação de diferentes narrativas e a compreensão das relações entre passado e presente. Autores como Selma Guimarães Fonseca, Paulo Knauss, Circe Bittencourt e Jaime Pinsky destacam a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento histórico, responsável por promover práticas pedagógicas que estimulem a investigação, a problematização e a reflexão crítica.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar diferentes abordagens metodológicas voltadas ao ensino de História, discutindo o uso de materiais didáticos, fontes históricas, recursos culturais e tecnologias no processo educativo. A pesquisa fundamenta-se na análise de textos teóricos e experiências pedagógicas discutidas no âmbito da formação docente, buscando compreender de que maneira essas propostas podem contribuir para a construção de práticas de ensino mais dinâmicas, reflexivas e contextualizadas.

A partir dessa perspectiva, o estudo também aborda a relação entre currículo, materiais didáticos e práticas pedagógicas, considerando as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas propostas educacionais contemporâneas. Busca-se, assim, contribuir para o debate sobre os desafios e as possibilidades do ensino de História na educação básica, destacando o papel do professor na construção de práticas pedagógicas que favoreçam a formação crítica e cidadã dos estudantes.

PRÁTICA DE ENSINO - ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DE APOIO AO ENSINO FUNDAMENTAL

Vamos iniciar esse capítulo com uma análise sobre o texto de Selma Guimarães Fonseca, "*Caminhos da História Ensinada"*.

Selma Guimarães da Fonseca é Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e professora permanente do PPGED(Programa de Pós-graduação em Educação), orientadora de Mestrado e Doutorado em Educação.Possui graduação em Licenciatura em Estudos Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (1982), graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1985), mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1991), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996) e Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP(2007). Pesquisadora de Produtividade do CNPq desde 2003. Coordenadora do GEPEGH(Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia). É membro da International Society for History Didactics(ISHD), da Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) e da Associação Brasileira de Ensino de História(ABEH). Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, metodologias e práticas de ensino e aprendizagem de História.

Em sua obra, Caminhos da história ensinada, Selma Guimarães Fonseca, com uma didática simples, rica em detalhes e de fácil compreensão, evidencia a desqualificação dos professores, bem como a falta de estrutura do ensino, na história da educação brasileira. Ela discursa a respeito dos projetos militares nas décadas de 60 e 70 e de suas propostas de renovação, e descortina a resistência à implantação da profissionalização do ensino.

Dessa forma a autora vai mostrando seu objetivo em suas diversas relações com o contexto do ensino fundamental, que não é nada menos que explicitar como se deu as mudanças no âmbito fundamental, médio e superior de ensino.

Esse texto foi muito bem esmiuçado e analisado, dada a importância do texto e suas aplicações. Ele abordou a importância de um bom ensino de história, mas principalmente da necessidade de ser um bom professor de História.

É fato que o ofício do educador faz necessário que o profissional sempre esteja em constante atualização, pois é uma profissão diretamente ligada à construção de identidade e de visão de mundo do individuo (principalmente no caso do professor de História), o professor não pode parar no tempo, não pode ficar estagnado, o professor é sem dúvida "peça" importantíssima no tocante à educação, e mais, digo que diretamente ligado ao posicionamento social que seu aluno irá ter durante toda sua vida.

A autora põe em pauta as mudanças ocorridas com a história do ensino, em um ambiente político da década de 60 onde começam a serem instaladas as reformas educacionais e discute a historicidade dessas reformas tratando do desenvolvimento e das consequências dessas mudanças, ela faz menção de quais

foram os projetos de currículo e ensino, e o que eles trouxeram de proveitoso a sociedade. A autora enfoca que a mudança da História do Ensino em seu ambiente político, se deu por pressão da ditadura militar.

Este foi o texto trabalhado durante algumas aulas, após toda análise realizada em sala de aula sobre o texto acima citado passamos para o estudo de outro autor Paulo Knauss; também tão importante quanto a autora anterior, passamos a analisar o texto: *"Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. in Repensando o Ensino de História".*

O professor Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1987), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (1998), tendo realizado pós-doutorado na Universidade de Estrasburgo, França (2006). Desenvolve pesquisas na área de História sobre as relações entre Memória e Patrimônio Cultural, explorando os campos da história da arte, história da imagem, história da cartografia, história oral, história urbana e historiografia. É professor do departamento de História e do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense e exerce a função de Diretor Geral do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. É autor de vários trabalhos, entre os quais o livro em coautoria Brasil: uma cartografia (Casa da Palavra, 2010).

Como o próprio currículo Lattes do professor mostra ele dedica sua vida acadêmica a diversas pesquisas, uma delas o texto que vimos, que tenta destacar a importância da pesquisa acadêmica e a sala de aula, nos dá um parâmetro de como devemos usar a pesquisa diretamente ligada a educação.

Este texto vai mostrar a relação do professor pesquisador. O artigo propõe uma discussão e mais ainda uma problematização do tema "currículo e história".

O autor discute como o professor deve se comportar em sala de aula, quais são suas responsabilidades e qual deve ser sua postura e sua perspectiva. Será que deve simplesmente deixar que o livro didático ensine ao seu aluno aquilo que já é de praxe? Ou deve se portar como um professor pesquisador, inovando?

Ele trata da existência do termo "*professor pesquisador"*, o termo se remete aquele professor que não trata a História como uma mera disciplina e sim como uma forma de leitura do mundo. Então, a partir desse conceito, ele defende que o professor deve levar mais fontes primárias para serem trabalhadas em sala de aula e abusar do uso diretamente das fontes para promover a criação de conhecimento de forma diferente para seus alunos. As relações que ele defende que devem ser criadas em sala de aula são: sujeito-objeto, e não sujeito-livro didático.

Knauss também critica o uso do livro didático e mais ainda o paradidático, segundo esses livros devem ser usados de forma cautelosa e consciente pelo professor, com muito cuidado pois o livro didático tem que ser usado apenas como mediador do conhecimento para o aluno.

A escola é enxergada por ele como reprodutora da sociedade, então o professor tem extrema responsabilidade social e sobre o que transmite ao seu aluno. A crítica vai aos professores que de forma acrítica e pouco comunicativa estão pecando no desenvolvimento do seu trabalho e assim prejudicando a qualidade do ensino dado aos seus alunos.

Para melhorar o seu trabalho o professor deve fugir do senso comum e adotar novas formas de ensinar. O autor salienta que a pesquisa é o caminho a ser trilhado por aqueles que submetem a construir a sua própria

leitura de mundo. Com efeito, a escola e a sala de aula, apresentam-se como lugares autênticos para a produção de conhecimento coletivo de aprendizagem, ambientes comunicativos e dialógicos favoráveis à comunicação entre sujeito do conhecimento e espírito racional e investigador. Pressupostos indispensável à dinâmica da pedagogia de animação, conduzindo a pesquisa à condição de aprendizagem, sob forma de estruturas dialógicas. Em relação aos documentos, o autor lamenta a pouca existência de coletâneas de documentos históricos em relação ao passado.

Aproveitando a introdução e a argumentação sobre livros didáticos feita pelo autor Knauss, o professor nos apresentou outro texto sobre o assunto : *Livro Didático entre textos e imagens. Bittencourt, Circe in: O saber histórico na sala de aula.*

A autora possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1967), pós-graduação em Metodologia e Teoria de História pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1969), mestrado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1988) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professora de pós-graduação da Faculdade de Educação USP e da Pontifícia Universidade Católica- SP. Tem experiência na área de história das disciplinas e currículos escolares e educação indígena. Desenvolve pesquisas atualmente sobre a história dos livros didáticos, mantendo a organização do banco de dados LIVRES referente aos livros didáticos brasileiros de 1810 a 2007, sobre ensino de história e história da educação, em especial história da educação indígena.

O artigo em questão procura analisar o livro didático e a presença de imagens no mesmo. A autora vai analisar a relação entre a imagética (fontes, ilustrações, gráficos) do livro e seus textos. Ela analisa a produção do livro, o valor de mercado que ele possui, entre outros aspectos.

É inegável o papel da imagem dentro do livro didático, como ferramenta pedagógica de facilitação e fixação dos conceitos correntes no conteúdo verbal.

Mostrando a importância do livro didático no ensino a autora nos mostra que o livro didático tenta cada vez mais ser atrativo para o aluno, porém ela ressalta que ele não deixa de ser uma mercadoria, e toda mercadoria e feita para ser vendida e trazer lucro a alguém.

Assim ela também nos lembra de que o livro é um produto ideológico, um produto criado por um grupo de pessoas para atender aos objetivos de alguém.

Ela também ressalta o papel do professor perante o livro didático e enfatiza que o livro é apenas um instrumento na mão do professor e não o mediador do conhecimento.

Então nos aconselha a como escolher um bom livro didático, e como trabalhar bem com ele em sala de aula. Por exemplo, escolher livros que apresentem mais fontes do que ilustrações, porque possibilita uma melhor percepção, por parte do aluno, e permite ao aluno mais contato com a História e melhor capacidade reflexiva.

O texto também foi muito trabalhado em sala de aula, dado o contato direto que envolve os professores com os livros didáticos.

Logo em seguida trabalhamos o texto: *Por uma História Prazerosa. Pinsky, Jaime,* no artigo, o autor analisa principalmente que, por causa das mudanças do século XX e as novas tecnologias a que todos

foram apresentados a eficácia do livro didático fica comprometida e alguns assuntos são praticamente esquecidos pelo professor.

O abandono de alguns temas, por parte dos professores, é um alvo de grande crítica do autor, que abomina o uso de sites de pesquisa ao invés de uma boa pesquisa bibliográfica.

Ele traz a responsabilidade de volta ao professor sobre a formação de seus alunos, o aluno deve sentir-se como sujeito-histórico, como participante ativo. Pulando temas que o professor ache irrelevante, ele priva o aluno daquele prisma e comete um erro fatal em sua profissão. Como já vimos anteriormente a história não pode ser vista como uma simples disciplina, então isso faz com que as escolhas do professor tenham que ter atenção redobrada.

O autor também afirma que é preciso que se volte aos livros, porque só após a leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido, bem como só podemos debater ideias se antes as tivermos.

O professor explanou muito sobre esse assunto em sala de aula, para total compreensão de todos, nos demonstrou como poderemos utilizar novas ferramentas audiovisuais em nossas aulas e explicações, porém precisamos que essas ferramentas estejam bem engajadas com o texto, porque só após uma boa leitura que esses outros artifícios se fazem usáveis.

Já envolvidos totalmente com o estudo sobre os livros didáticos, o que fazer ou não com eles, como utilizá-los e como não, fomos submetidos a fazer um trabalho de aprofundamento de nossos estudos, realizamos em dupla a análise de uma coleção inteira de livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental II (hoje conhecido como Anos Finais) que é do 6º ao 9º ano.

Analisamos a coleção de livros didáticos da coleção “História Sociedade & Cidadania”, Edição Reformulada da Editora FTD adotado na escola, E.E. Gal. Humberto Sousa Mello", analisamos mais a fundo o livro para a turma da 8º Ano, na disciplina de história. O objetivo desse trabalho é analisar a coleção de livros didáticos de história, contando com seus subsídios teóricos. O foco desta análise foi analisar os conteúdos dos livros que contemplam os princípios apregoados na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei n o 9.394, de dezembro de 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à educação em direitos humanos e para formação da cidadania, como também administrar tanto os pontos positivos dele quanto os negativos, caso nele existam.

Os livros contêm 16 capítulos normalmente, com algumas seções, a abertura de cada capítulo de inicia por uma página com imagens e textos em uma linguagem simples que vão despertando a curiosidade sobre o tema a ser estudado.

Há também diversas perguntas que servem para os alunos discutir e contar o que cada um sabe sobre o assunto. Existem algumas palavras que muitas das vezes não sabemos o significado, essas são destacadas na cor verde e logo abaixo segue uma explicação da palavra no glossário.

Cada capítulo está dividido em blocos formados por uma série de atividades, são textos para ler sozinho ou em grupo, entrevistas, pesquisas e projetos para fazer na classe ou como tarefa de casa.

Para encerrar cada capítulo, apresentam em forma de tópicos um resumo de tudo o que foi estudado até o momento, é um livro bem interessante, contem até sugestões de leitura pás os alunos ler em classe ou em casa, livros interessantes relacionados ao assunto estudado.

Após o trabalho ser realizado, corrigido e comentado, passamos para outro tema que também para os docentes de História é imprescindível: *ALMEIDA, Adriano Mortara e VASCONCELOS, Camilo de Mello. Por Que Visitar Museus? In: BITTENCOURT, Circe (ORG). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2004.*

Neste artigo os autores discutem a potencialidade pedagógica que tem uma visita ao museu. Eles nos mostram caminhos que o professor deve seguir para tirar o melhor proveito dessas visitas, para si e para seus alunos.

Primeiro eles fazem uma pequena apresentação sobre as características dos museus e a partir daí fazem um esmiuçado do que deve ser utilizado pedagogicamente pelo professor a partir da observação de objetos da cultura material. Eles nos mostram como exemplo o Museu Arqueologia e Etnologia e o Museu Paulista, ambos da Universidade de São Paulo, e expõe as atividades pedagógicas que são utilizadas nesses museus, dando exemplos para o professor se utilizar em suas próximas visitas.

A explanação feita em sala de aula auxiliou-nos a como se deve ser feito esses roteiros de visitação e quais atividades serem aplicadas e pedidas aos alunos.

O texto trata da importância do museu para o processo de construção do conhecimento para a nossa realidade, principalmente para o público escolar. Também nos remete claro, a como manter memórias vivas, e como despertar no aluno o interesse por essas visitas.

Adentrando ao texto seguinte *A Transversalidade e a Renovação do Ensino de História. Neto, José Alves de Freitas*, *In: KARNAL, Leandro. (ORG). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. São Paulo: Contexto, 2005, p.57-73 mudamos um pouco do foco anterior.*

Para José Alves de Freitas Neto educar será sempre um desafio, e não somente um desafio, mas uma possibilidade contínua de discutir sobre os conhecimentos da humanidade.

Neste artigo o autor afirma que o mundo está sempre em constante transformação e assim a educação também, consequentemente quem precisa de constante atualização? O Educador. Sim, o educador precisará sempre se reciclar e acompanhar a velocidade das transformações cotidianas nos dias de hoje, faz-se necessário que o educador além de saber interpretar e acompanhar com agilidade esta evolução acelerada na produção do conhecimento e da informação, também é preciso saber traduzir o conhecimento para o cotidiano do aluno.

Após essa afirmação, o autor chama nossa atenção a dura realidade presente na sala de aula: hoje em dia as informações são extremamente fragmentadas e transmitidas em diversos locais, alunos com acesso a tecnologia tem uma opinião e alunos que não tem têm outra. A realidade então ser mais dinâmica do que a mera aula expositiva.

No entanto, segundo o autor desde 1995, se encontra atrelado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conceito de transversalidade, que tem a proposta assertiva de minimizar os efeitos da fragmentação dos conteúdos, etc.

A transversalidade sobre a ótica da realidade brasileira, os especialistas de diversas áreas de ensino, que segundo o autor se configura em cinco temas transversais para a educação nacional: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente, etc. Estes temas na visão do autor poderiam muito bem ser trabalhados e discutidos como apêndices das disciplinas tradicionais, o grande problema é como estes temas vêm sendo trabalhados na sala aula, ou melhor, como a transversalidade estar sendo trabalhada na sala de aula para que se tenha um resultado positivo?

O autor chama a atenção que não se trata de criar novas disciplinas, mas saber como lidar com a transposição didática, ou seja, trabalhar com conteúdos truncados especificamente na disciplina de História, destrinchar estes conteúdos contextualizando com elementos próprios do cotidiano sem que se perca na banalização de "cotidianizar" tudo que se vê pela frente.

Por exemplo, no dia a dia do aluno, é comum o professor observar na sala de aula inúmeras piadinhas que mexem com a autoestima do indivíduo, que na maioria das vezes tem a ver com o processo da escravidão no Brasil, segundo Freitas Neto cabe ao educador a incumbência de instigar, de provocar esta "realidade histórica e cultural" para a sala de aula, tendo em vista ser bastante recorrente ouvir piadinhas depreciativas: "negro urubu", "negro só tem de branco os dentes", negro é ousado mesmo", são coisas que aberrantes advindas do baú da escravidão, que aos poucos vão se dirimindo.

O texto abrange muitos aspectos que não se esgotam, indagações cujas respostas são indefinidas, como o próprio autor deixa claro que se trata de uma problemática, que para todos os efeitos não há solução aparente, neste sentido A Transversalidade dentro do contexto da Renovação do Ensino de História é um processo em construção, mas sem dúvida este olhar transversal, ou seja, o objeto da transversalidade conjugará novas abordagens a respeito do ensino da História.

Passamos então para o seguinte tema que foi o texto: *A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos em Sala de Aula In: FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História, Experiências, Reflexões e Aprendizados. Campinas: Papirus, 2003, p. 117-134.*

O teto nos remete a uma primeira ideia que é a de que cada indivíduo constitui-se como uma rede de sujeitos e, como tal, expressa, nas suas ações cotidianas, os processos de formação por que passa em sua vida. Isso pode nos sugerir que, enquanto o professor está tentando se comunicar com seus alunos, esses ligados aos seus próprios pensamentos, sentimentos e valores, não estabelecem com ele essa articulação. É como se estivéssemos falando de dois universos que por não terem, necessariamente, relação um com o outro, não se encontram. Nessa perspectiva, não haveria interação entre eles, nem o estabelecimento de significados comuns ao que é comunicado.

Pode nos sugerir também a discussão entre duas ideias a respeito dos processos de aprendizagem: a primeira, de que alunos são meros receptores de informações ou conhecimentos que professores transmitem e a segunda que pressupõe que, durante todo o tempo, os alunos estão elaborando seus próprios pensamentos sobre o que está sendo ensinado, atribuindo-lhe significado, mesmo que esses não sejam aqueles previstos e esperados pelos professores.

Ainda podemos pensar no quanto os acontecimentos das salas de aula, aquilo que realizam, criam e produzem os alunos e professores, integram “redes de conhecimentos” (Alves, 1999) tecidas, cotidianamente, por esses sujeitos, tanto individual como coletivamente.

Esses conhecimentos produzidos no cotidiano das salas de aula, muito poucas vezes são valorizados como tais. Quando percebidos, são, rapidamente, classificados como conhecimento vulgar, senso comum e, por isso, sem importância. Acontece que os conhecimentos aos quais se atribui esse status, os chamados científicos, produzidos a partir de determinados tipos de pesquisa que pretendem chegar às grandes explicações para os fenômenos da educação, não respondem satisfatoriamente as interrogações que nós professores pesquisadores temos sobre o que vai ou não vai bem às salas de aula.

E para finalizar esse primeiro capítulo nós trabalhamos o texto*: ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. in: NIKITIUK, Sônia L. (org). Repensando o ensino de história. SP: Cortez, 2002.*

Sabemos que são variados os problemas presentes em sala de aula. Portanto, este trabalho tem por objetivo apenas discutir alguns destes, entre os quais os desencadeados e associados com o ensino de história cedendo, na medida do possível, algumas sugestões de possíveis soluções. Os segmentos de análise se intitulam: o professor e sua prática pedagógica, os alunos e os livros didáticos, que já não é novidade tê-los como“ protagonistas” em discussões dessa alçada. Todos esses elementos serão trabalhados ao longo do texto não de forma homogênea, mas com tal limitação que não se subtenda a ligação entre eles. Muitos dos problemas emergidos na educação afetam direta e indiretamente a forma como é repassado os conteúdos das disciplinas em sala de aula. Um simples problema com o veículo escolar pode provocar considerável atraso no conteúdo disciplinar. Nesse sentido, muitos dos problemas mesmo que externos à escola refletem no dia a dia da sala de aula. E é nessa mesma atmosfera problemática que a disciplina de história também se encontra e tenta sobressair-se.

Cabe ao professor de história conseguir presentificar o passado para ajudar na compreensão dos alunos.

PRÁTICA DE ENSINO - ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DE APOIO AO ENSINO MÉDIO

Para iniciar o segundo capítulo vamos começar falando das PCN’s. Extremamente importante para o conhecimento do professor são os – Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Brasil vinha com grandes dificuldades de ensino, no país todo. Nas décadas de 80 e 90 foi tentado vários tipos de reformulações no ensino do país, nas esferas estaduais e municipais, porém sem nada surtir grande efeito. Em 1971 surgia a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), mas essa lei também reforçava ideias muito antigas sobre o Ensino.

Já em meados da década de 90 o movimento de reformulação curricular tomou novo rumo, foi quando surgiu os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Esses parâmetros buscavam uma nova lógica para o ensino no país, entre outras coisas propunham a reorganização do ensino médio.

Os PCN's se fazem presentes desde o planejamento e avaliações, até a produção de materiais didáticos. É de extrema importância que o professor conheça o PCN que rege sua disciplina.

Depois de sermos apresentados as PCN's, fomos diretos direcionados a várias formas de como é possível aplicá-las e como trabalhá-las corretamente em sala de aula.

Primeiramente estudamos o texto: *NAPOLITANO,Marcos. Para uma História Cultural da Música Popular. In: História Cultural da Música Popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.*

O texto que nos foi apresentado sobre esse tema foi o capítulo III do livro de Marcos Napolitano "História e Música".

Nesse texto o autor vai nos mostrar que a análise da música como fonte, deve ser feita em conjunto letra + música. Tudo que envolve a música, desde sua entonação, a expressão que o artista usa, onde ela é vinculada, entre outros, isso tudo deve ser avaliado para uma boa análise e uma aplicação do material em sala de aula. Nos mostra que o professor tem uma excelente arma de conhecimento em suas mãos.

A música abre portas para o ensino ser mais eficiente, ela traz e prende a atenção do aluno por diversos fatores e consegue exemplificar momentos históricos para simplificar o aprendizado do aluno.

A prática de aula de música em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, questionar, investigar e entender o meio em que vive e os eventos do dia a dia, através da musicalidade.

Depois estudamos o texto*: FARIA, Maria Alice de Oliveira. Como Usar o Jornal na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1999***.**

Neste tema o texto que tivemos como base da explicação foi o texto da Maria Alice Faria, "Como usar o jornal na sala de aula".

Um texto maravilhoso, onde o jornal como fonte é praticamente fatiado e entregue na bandeja para qualquer professor.

O jornal é um mediador entre a escola e o mundo, a mídia detém hoje em dia na nossa sociedade o poder da informação e comunicação. Ela é a fonte primária de informação, então é de extrema importância ser trabalhada sempre que possível, pois ela serve como situadora e insersora na vida de qualquer individuo.

Trabalhar com o jornal na sala de aula vai amplificar a informação e conteúdo a ser passado ao aluno.

O jornal servira como padrão de linguagem, organizador de ideias, ligar um fato a outro, servira também para comparar e comprovar ideias e fatos.

Através do jornal conseguiremos explicar usando a ausência de informações, ou seja, o jornal é uma fonte praticamente sem limites, inesgotável de conhecimento para ser passado ao aluno.

O texto até nos propõe algumas formas de planejamento pedagógico para o uso do jornal em classe.

Após encerrado o tema sobre jornais passamos para como tratar a pintura em sala de aula com o texto: *PAIVA, Eduardo França. História & Imagens. Coleção História e Reflexões Autêntica, 2004. p. 11-99.*

Com a pintura foi trabalhado em sala um texto muito interessante, o texto vai tratar da pintura como relato do real.

No início os quadros retratavam a realidade, ou muito próximo da realidade.

Poderemos trabalhar isso com os alunos, o professor nos chamou a atenção diretamente para isso – A pintura como retrato da realidade. Com essa ferramenta poderemos abordar temas de tempos em que não existia a foto para retratar um fato e sim um quadro, uma pintura.

Fizemos na prática, várias análises de quadros, e conseguimos compreender como aplicar mais essa fonte em sala de aula.

Sempre que alguma imagem é utilizada em sala de aula, ela prende a atenção do aluno e o auxilia no aprendizado. A iconografia vem sendo cada dia mais utilizada tanto na historiografia quanto em outras áreas.

E por último mas não menos importante o texto: *BARBOSA, Alexandre – Os Quadrinhos na Sala de Aula de História. In: Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007, p.105-129* veio nos ensinar a como usar quadrinhos dentro da sala de aula.

Os quadrinhos, assim como qualquer outra fonte citada nesse relatório também são ótimos para facilitar a aprendizagem, e além de tudo isso é uma coisa que a garotada gosta.

Todos nós, em alguma época da vida, gostamos de histórias em quadrinhos, os quadrinhos são voltados para fins comerciais, como podemos utilizá-los então?

Usaremos o quadrinho estudando seu publico alvo e assim conseguiremos entender o porquê ele é feito. Assim dentro da sala de aula, o quadrinho pode simplesmente causar um frisson nos alunos.

Existe um exemplo maravilhoso do maior cartunista do Brasil – Mauricio de Sousa – Ele fez um quadrinho famoso chamado “Piteco” no qual abordou o Mito da Caverna de Platão, e ficou um trabalho digníssimo, além de facilitar a interpretação do texto do filosofo, propicia uma atenção maior dos alunos.

Após o estudo teórico de todas essas fontes que podem ser utilizadas dentro da sala de aula, fizemos um projeto escolar em duplas, para estudarmos na prática como se da o uso das fontes no ensino e na sala de aula.

Achei extremamente interessante a abordagem do nosso projeto. Escolhemos o jornal como fonte a ser utilizada no projeto e desenvolvemos o tema Era Vargas.

Acredito que exemplificando a Era Vargas a partir do jornal facilitará muito o ensino e a aprendizagem. Fizemos comparações de manchetes dos jornais da época, comparações de capas de revistas. Incitamos aos alunos se questionar sobre o motivo das manchetes serem diferentes, mesmo abordando o mesmo assunto.

O jornal consegue aumentar a curiosidade do aluno sobre o assunto e consegue facilitar para o professor o ensino desse tema que é extenso.

Através das aulas e textos apresentados, todas essas fontes para nós alunos, melhorou muito a concepção de uma aula mais prazerosa e proveitosa, já consegui utilizar as técnicas apresentadas em sala de aula, e sim, é muito mais empolgante ensinar a partir delas, e garanto muito mais gostoso de aprender.

Após a prática das técnicas ensinadas, retornamos as PCN´s, dessa vez voltada para o Ensino Médio e voltada diretamente ao ensino de História.

Anteriormente já tínhamos citado e explicado o que são PCN, agora vamos especificar para nossa área de atuação que é a história.

O texto que nos foi apresentado para essa discussão especifica foi o texto do Prof. Dr. Holiem Gonçalves Bezerra, o texto do professor aborda questões muito importantes para conhecimento de todo profissional da área de educação principalmente do historiador.

Os PCN foram criados para servir de orientação, sem um caráter obrigatório, para as determinações da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei Nº. 9394/96), sendo elaborados por equipes específicas a convite do Ministério da Educação, e emitidos para a educação básica, nos ensinos fundamentais e médios, para todas as disciplinas. No caso da História, existem abordagens e objetivos específicos, conforme propõe os PCN de História.

As mudanças no ensino de História, seja na orientação teórica, nos conteúdos, nas técnicas pedagógicas, nos materiais didáticos e especialmente nas abordagens, buscam estabelecer nexos entre passado e presente, história e vida, sociedade e indivíduo, independentemente da posição socioeconômica das pessoas. Nesta perspectiva, o ensino de História busca incitar os jovens a fazer uma leitura do presente baseada em questionamentos sobre eventos passados, desenvolvendo o raciocínio histórico, a interpretação, o questionamento, a compreensão e aplicação de conceitos e análises.

O autor deixa claro várias vezes que essas leis sempre foram muito vagas para o caso da disciplina História. Tanto que ele cita que os conteúdos apresentados nos PCN são muito repetitivos para a disciplina.

Tanto a Geografia quanto a História são disciplinas de extrema importância, porém a transmissão nas escolas, em geral, é feita dentro de uma fórmula sobretudo de decoração, num ensino repetitivo e memorizador. Isso não desperta no aluno o amor pelo estudo da história, e às vezes gera em sua cabeça um tipo de "samba do crioulo doido" (em que se embaralham desarticuladamente nomes, datas, fatos e personagens). (BORGES, 1986, p.76).

O autor apresenta um novo projeto de PCN, onde através de um quadro elucidativo nos mostra como melhor aproveitar e como realmente conseguir ensinar história.

A responsabilidade do ensino médio em suma é preparar o educando para a vida e suas relações, ou seja, a História tem que estar inserida nessa característica. Por isso autor cita alguns eixos que são importantes nessa nova visão de História. São elas: a interdisciplinaridade, a contextualização, conceitos estruturadores, tempo, cultura, memória, cidadania entre outros.

A História já não pode ser ensinada da mesma forma, ela tem que inserir o aluno dentro dela, através de temas, situações, cotidianos. Deve haver critério na escolha dos conteúdos.

O autor finaliza com o trecho :

A finalidade dos Parâmetros Curriculares não é a de estabelecer uma espécie de "currículo mínimo" para o Ensino Médio. O conjunto de considerações presentes neste documento tem por finalidade explicitar a

filosofia e os princípios educacionais inspiradores dos dispositivos legais que passaram a nortear o sistema de ensino no país. São PARÂMETROS que buscam auxiliar e orientar os docentes na elaboração dos CURRÍCULOS apropriados aos alunos das escolas em que atuam. Assim, esses parâmetros são concebidos como indicativos daquelas exigências consideradas imprescindíveis para que o professor e a escola elaborem os currículos de História que melhor se coadunem com a formação dos alunos de suas respectivas regiões e escolas, que têm perfis e necessidades específicas.

Esse trecho nos esclarece a visão que devemos ter do PCN.

Aproveitando o tema, também fomos estudar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Com o intuito de contribuir para a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento Currículo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tomou duas iniciativas na tentativa de materializar suas intenções em relação à educação e sua representatividade política e social.

As iniciativas foram:

1º Amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente.

2º Processo de consulta a escolas e professores para divulgar boas práticas existentes nas escolas.

Essas iniciativas se fizeram na perspectiva de que o currículo teoricamente teria sido constituído a partir de um diálogo para com os respectivos docentes da rede de ensino e da qualidade material pedagógico existente até então. Porém não podemos deixar de frisar que a consulta feita às escolas e aos professores se deu no sentido daqueles que já “caminhavam” dentro de um “ideal” de educação compartilhado pelos formuladores do currículo, neste sentido temos que ficar atentos às brechas existentes no mesmo e porque não nas armadilhas que possam existem no cerne da Proposta.

Com relação ao Ensino Médio, em 2008 passou a existir a Diversidade de Apoio ao Currículo (DAC) e foi oferecido desde então, um curso online aos docentes de português, matemática e geografia denominado de “Grandes Temas da Atualidade” além do Guia do Vestibular para os estudantes, além disso, todos os professores podem acessar esse curso que oferece videoaulas específicas para cada tema. Além desse curso existe a Rede aprende com a Rede, também online, porém estendido a todas as disciplinas, através de videoaulas, os professores podem articular as ideias dos especialistas com os conteúdos curriculares a serem

aplicados em sala de aula, a mediação desse curso cabe aos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino, periodicamente é realizado encontros organizados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) com esses profissionais para encaminhamentos dos trabalhos e acompanhamento do Currículo Oficial de São Paulo.

E finalizando o capítulo II, abordamos um tema importantíssimo que tange o Brasil dentro e fora das salas de aula: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.*

A escola tem uma grande responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais e, por consequência, raciais. E apesar dos negros representarem aproximadamente 50% da população brasileira, a história do negro e da África nunca foram devidamente mencionadas. Os livros didáticos referem-se no máximo à escravidão e aos castigos sofridos pelo negro. As suas constantes lutas pela

libertação e sua história anterior à chegada dos portugueses ao Brasil não são estudadas: é como se o negro aparecesse na História somente após a escravidão e sumisse depois da abolição.

É tarefa essencial de educadores e educadoras a reflexão sobre a realidade racial no Brasil, pois a escola tem papel social primordial: reproduz as concepções de educação e cultura presentes na sociedade, mas também as crias e transforma. A partir desse princípio, cabe a constante busca da resposta à pergunta: como a escola lida com a questão racial? Para tanto, é preciso que os educadores e educadoras debrucem-se sobre diversos aspectos. Como trabalhar o tema em sala de aula, como se posicionar quando o assunto é suscitado, seja por questões internas ou externas, o que consideramos um conflito racial na escola, são algumas das questões que devem ser constantemente pensadas e repensadas, discutidas entre educadores e educadoras, pais, educandos e educandas, etc. Outro ponto fundamental: porque há resistência e/ou dificuldade entre os educadores e educadoras para que.

O texto nos mostra a importância e o papel do professor dentro da sala de aula referente a este assunto.

PRÁTICA DE ENSINO - HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS

As novas tecnologias são hoje em dia quase tudo que conhecemos. Essas tecnologias nos envolvem completamente nos dias de hoje, elas nos cercam de todas as maneiras e em todos os lugares sejam em lojas, bibliotecas, restaurantes, shoppings, cafés, ruas, são exemplos da nova tecnologia: celulares, internet, tablets, datashows, smartphones, entre outros. Em qualquer lugar que olhamos vemos a tecnologia nos cercando.

Essas mudanças tecnológicas estão acontecendo tão rapidamente que quase não conseguimos acompanhar; três gerações atrás era um pensamento impossível a concepção da internet, duas gerações atrás a ideia de um telefone sem fio portátil era inimaginável, uma geração atrás o impossível era que os celulares fossem capazes de comportar tantas funções inclusive a internet. E cada dia que passa mais e mais novidades vão surgindo no campo da tecnologia e vão tomando conta de toda a nossa volta.

Hoje a tecnologia já está tão avançada que já existem impressoras 3D, televisões que além do som e imagem também transmitem o cheiro, casas autolimpantes entre outras inúmeras novidades. Este é o ponto que chegamos e isso não é tudo e nem o fim desse avanço desenfreado pelo qual passamos.

As dimensões são tão grandes que nos levam a crer que a tecnologia já se faz parte integrante do homem e do seu cotidiano e, sem ela, o viver nas grandes cidades se torna insustentável.

Ora, se em todo lugar que vamos, nos deparamos com a tecnologia, por que ela ficaria distante da escola e do contexto escolar? É obvio que a tecnologia também iria invadir o espaço da escola e consequentemente o da sala de aula mais cedo ou mais tarde.

Hoje em dia, nossos alunos já nascem inseridos em uma sociedade dominada pelas novas tecnologias, ela se torna uma extensão natural deles.

Claramente a criança ou adolescente que nasceu nessa nova era, raramente dará importância ou significado a uma aula tradicional expositiva. Por isso nesse capítulo nos trabalharemos exatamente essa questão: como o professor deve utilizar as novas tecnologias em prol de um ensino bem-sucedido e de um bom aprendizado para seus alunos.

Existe muita resistência por parte dos professores de integrarem as novas tecnologias no seu modo de ensino e de dar aula, e já é evidente que essa inovação se faz necessária para o aluno.

O aluno tem acesso continuo e direto a diversas fontes de informação, ele é bombardeado insistentemente por informações vindas dos mais diversos canais e isso na mente do aluno torna o professor um ser obsoleto, a maioria dos jovens não acredita que a função do professor seja essencial, já que hoje em dia tudo que se queira realmente aprender é ensinado na internet, existem tutoriais de praticamente tudo, desde tutoriais de como resolver equação do segundo grau até tutoriais de fabricação caseira de bomba. Esse é um meio muito amplo, e podemos encontrar de tudo dentro da internet.

Mas se o aluno tem acesso a tudo isso, por que não torna-las útil para a aprendizagem? Já foi comprovada a eficiência do uso das novas tecnologias no ensino por diversos projetos realizados e desenvolvidos pelo país e pelo mundo, a melhoria da comunicação entre os alunos e o professor é extremamente beneficiada, e a relação com o saber torna-se mais fácil por parte do aluno.

Hoje o conhecimento dessas tecnologias é necessário, o desconhecimento delas no mundo atual gera a exclusão, bem parecida com a exclusão que sofrem os analfabetos. Mas por que sabendo de tudo isso ainda existe tamanha relutância por parte dos professores?

Essa é uma pergunta muito difícil de responder, talvez uma das ideias que reforcem a recusa dos docentes, seja a ideia exatamente colocada um pouco acima, a de que os computadores tomarão o lugar dos professores. Essa ideia vem sendo sempre reforçada pelos docentes.

Em reuniões de HTPC, ou nas salas dos professores, é comum ouvir professores falando mal do uso da internet na realização de trabalhos, reclamando por ser obrigado a utilizar o computador para preencher suas tarefas nos diários digitais, e quanto mais sobre levar os alunos a sala de informática.

O educador sempre sentiu a necessidade de se atualizar, não somente no campo de seu conhecimento, como também na sua função pedagógica. Os métodos de ensino tradicionais são aqueles consolidados com o tempo, que dominam nas instituições de ensino. Ainda persiste, com muitos professores, o método onde o professor fala, o aluno escuta; o professor dita, o aluno escreve; o professor manda, o aluno obedece. A minoria, porém, já é mais maleável: o professor fala, o aluno discute; o professor discursa, o aluno toma nota; o professor pede, o aluno pondera. Em casos específicos, o aluno fala, o professor escuta, o grupo debate e todos tomam nota, inclusive o professor, procurando ir ao encontro das necessidades que surgem. Por que então não se atualizar na área das TIC’s também?

Estudos demonstram que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), como ferramenta , traz uma enorme contribuição para as práticas escolares em qualquer nível de ensino. Essa utilização apresenta múltiplas possibilidades que poderão ser realizadas segundo uma determinada concepção de educação que perpassa qualquer atividade escolar.

Existe hoje, até que um grande incentivo por parte do Governo, e mais ainda das instituições privadas, de que o professor se utilize das Tic's. O Governo no ano de 2014 entregou para cada professor da rede estadual um tablet para que ele utilize em suas aulas, por experiência própria, na escola onde atuei como estagiária nenhum professor aderiu ao projeto, e os tablets ficaram encostados.

Depois de nos situarmos de como andam os alunos e os professores com relação as Novas Tecnologias, começamos o percurso para entendimento de como devemos agir e o que deveremos fazer.

Então começou a nos serem apresentadas várias possibilidades de como usar essas ferramentas dentro da sala de aula.

Atualmente, praticamente todas as escolas têm pelo menos: uma sala de vídeo, equipada com aparelho de DVD, Datashow, computador, T.V; um laboratório de informática, com computadores e estagiário treinado para lhe ajudar. E por último, mas não menos importante: a maioria dos alunos tem um smartphone com conexão com a internet.

Discutimos várias atividades que podem ser elaboradas e realizadas com esses aparelhos, desde apresentação de filmes para serem desenvolvidos debates e tarefas, até a montagem de um próprio filme para exemplificar a matéria aprendida, também podemos assistir a documentários, entre outros.

Na sala de informática é possível inúmeras atividades, todas possibilitadas pelo contato direto com o mundo da internet. Desde conhecimento de sites específicos para pesquisa de estudos, até uma visita virtual a um museu na França ou Itália é possível. Isso consegue aumentar a captação de informação por parte do aluno, e isso estimula o seu desenvolvimento cognitivo.

As Novas Tecnologias podem ajudar não só os alunos frequentadores de salas regulares, como também os alunos da Educação Especial. Participei de uma palestra sobre A multimídia como forma de reabilitação cognitiva para alunos com deficiência neural e intelectual, a palestrante desenvolveu um projeto no qual era utilizados simples sistemas operacionais de computador para ajudar na reabilitação e na recolocação social desses alunos, o projeto foi extremamente bem-sucedido com alunos especiais e regulares.

Nos dias de hoje é muito mais vantajoso você aproveitar essa inserção natural do seu aluno na tecnologia e utilizá-la da maneira que você desejar. Por exemplo, um dos grandes desafios pedagógicos que passamos nos dias de hoje, é o de competir com o smartphone dentro da sala de aula, os alunos não abandonam seus celulares de maneira nenhuma, e ao mesmo tempo em que você está explicando determinado assunto, ele está no mesmo momento procurando na internet pra saber algo a mais sobre o assunto. Será que vale a pena tentar fazer com que esse aluno retroceda? Será que isso ainda é possível de acontecer?

Acredito que o melhor a ser feito é a junção das duas funções, unir o uso das tecnologias à prática docente. O professor com o domínio das tecnologias pode manipulá-las para que seus alunos também a façam de maneira correta e proveitosa para sua vida acadêmica. Os professores então têm que estar em constante atualização para acompanhar o avanço contínuo das tecnologias e aplicá-las corretamente no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, observa-se que o ensino de História exige do professor uma postura crítica, investigativa e comprometida com a formação intelectual dos estudantes. O docente deve atuar como mediador do conhecimento, estimulando a análise, a interpretação e a reflexão sobre os processos históricos.

O uso diversificado de recursos pedagógicos, aliado à pesquisa e à problematização dos conteúdos, contribui para tornar o ensino mais significativo e participativo. Dessa forma, o professor pesquisador desempenha papel fundamental na construção de práticas educativas que valorizem o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Portanto, a formação docente e a constante reflexão sobre a prática pedagógica são elementos essenciais para o aprimoramento do ensino de História e para a construção de uma educação mais crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa. São Paulo: Contexto.

ROCHA, Ubiratan. Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez, 2002.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NATUREZA, INCLUSÃO, TERRITÓRIO E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS



PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NATURE, INCLUSION, TERRITORY AND UNSTRUCTURED MATERIALS

ROBERTA OLIVEIRA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2017); Professora de Educação Infantil e fundamental I, no CEU CEMEI Parque do Carmo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o brincar como eixo estruturante da educação infantil, articulando dimensões de natureza, inclusão, território e materiais não estruturados. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o papel dos brinquedos da natureza na formação da consciência ambiental, discutir o brincar inclusivo como prática pedagógica e direito garantido por legislações nacionais, valorizar o território e a cultura como dimensões do brincar e investigar o uso de materiais não estruturados e oficinas comunitárias como práticas inovadoras. O estudo fundamenta-se em aportes teóricos de Piaget (1975), que destaca o brincar como construção ativa do conhecimento; Vygotsky (1991), que enfatiza a mediação social; Kishimoto (1994), que discute a ludicidade como prática pedagógica; Brougère (1997), que analisa o brincar como fenômeno cultural; e na abordagem de Reggio Emilia (2016), que valoriza o ambiente como terceiro educador e os cem modos de expressão da criança. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada em legislações (Constituição Federal, ECA, LDB, Lei Brasileira de Inclusão, Política Nacional de Educação Ambiental), no Currículo da Cidade de São Paulo (2019) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015). Os resultados evidenciam que o brincar é prática pedagógica, cultural e social que promove aprendizagens significativas, fortalece vínculos comunitários, garante inclusão e contribui para a sustentabilidade. Conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como direito universal e prática

autêntica, capaz de integrar criança, escola e comunidade em experiências de pertencimento, criatividade e cidadania.

Palavras-chave: Brincar; Educação infantil; Inclusão; Currículo; ODS;

ABSTRACT

This article aims to analyze play as a structuring axis of early childhood education, articulating dimensions of nature, inclusion, territory, and unstructured materials. Specifically, it sought to understand the role of nature toys in the formation of environmental awareness, discuss inclusive play as a pedagogical practice and a right guaranteed by national legislation, value territory and culture as dimensions of play, and investigate the use of unstructured materials and community workshops as innovative practices. The study is based on theoretical contributions from Piaget (1975), who highlights play as an active construction of knowledge; Vygotsky (1991), who emphasizes social mediation; Kishimoto (1994), who discusses playfulness as a pedagogical practice; Brougère (1997), who analyzes play as a cultural phenomenon; and the Reggio Emilia approach (2016), which values the environment as a third educator and the hundred modes of expression of the child. Methodologically, this is a bibliographic and documentary research, based on legislation (Federal Constitution, ECA, LDB, Brazilian Inclusion Law, National Environmental Education Policy), the São Paulo City Curriculum (2019), and the UN Sustainable Development Goals (2015). The results show that play is a pedagogical, cultural, and social practice that promotes meaningful learning, strengthens community ties, ensures inclusion, and contributes to sustainability. It is concluded that play should be recognized as a universal right and an authentic practice, capable of integrating children, school, and community in experiences of belonging, creativity, and citizenship.

Keywords: Play; Early childhood education; Inclusion; Curriculum; SDGs;

INTRODUÇÃO

Este trabalho dedica-se a compreender o brincar como linguagem essencial da infância, reconhecendo-o não apenas como atividade espontânea, mas como prática que organiza experiências, favorece aprendizagens e fortalece vínculos sociais.

Ao situar o brincar como objeto de estudo, buscou-se evidenciar sua relevância para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, motoras, emocionais e culturais.

A investigação foi conduzida a partir de uma análise teórica e reflexiva, apoiada em referenciais clássicos e contemporâneos sobre desenvolvimento infantil, bem como em marcos legais que asseguram o direito ao brincar.

O percurso metodológico consistiu em relacionar fundamentos da psicologia do desenvolvimento, práticas pedagógicas e garantias jurídicas, de modo a construir uma visão integrada sobre o tema.

A escolha por este enfoque se justifica pela necessidade de reafirmar o brincar como direito e como linguagem própria da infância, frequentemente ameaçado pela redução de tempo, espaço e reconhecimento social.

Ao destacar sua importância, pretende-se contribuir para que políticas públicas, instituições educativas e famílias valorizem e assegurem o brincar como condição indispensável para uma infância plena e digna.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM, DIREITO E GARANTIA LEGAL DA INFÂNCIA

O brincar é uma das formas mais autênticas de expressão da criança e, ao mesmo tempo, um direito fundamental assegurado por legislações nacionais e internacionais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à educação, ao lazer e à dignidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça esse princípio ao garantir, em seu artigo 16, o direito ao brincar como parte da liberdade e da convivência comunitária. No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), ratificada pelo Brasil, reconhece o brincar como direito essencial ao desenvolvimento humano. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirma o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando-o como prática que promove experiências fundamentais para a infância.

Esses marcos legais sustentam a compreensão de que o brincar não pode ser reduzido a mero entretenimento, mas deve ser reconhecido como prática pedagógica e cultural que atravessa dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Jean Piaget contribui para essa perspectiva ao destacar o brincar como processo de assimilação e acomodação, essencial para o desenvolvimento cognitivo. Lev Vygotsky amplia essa visão ao enfatizar o caráter social do brincar, destacando que, por meio das brincadeiras, a criança internaliza regras, valores e práticas culturais brincar, sustentado por marcos legais e pelas contribuições de diferentes teóricos, não pode ser reduzido a simples entretenimento, mas precisa ser reconhecido como prática pedagógica e cultural que atravessa dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Piaget (1976) compreende o brincar como processo de assimilação e acomodação, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, destacando que a criança recria o mundo por meio da atividade lúdica e, assim, constrói novas formas de pensar.

Vygotsky (1991) amplia essa perspectiva ao enfatizar o caráter social das brincadeiras, nas quais a criança internaliza regras, valores e práticas culturais. Para o autor, o brincar constitui espaço privilegiado para a aprendizagem, pois possibilita que a criança atue além de seu nível de

desenvolvimento real, alcançando a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, onde novas habilidades emergem a partir da interação com o outro.

Kishimoto (1994) reforça a ludicidade como eixo estruturante da educação infantil, defendendo que o brincar é direito da criança e deve ser garantido como parte essencial da prática pedagógica. A autora ressalta que o jogo e a brincadeira não apenas divertem, mas também ensinam regras, linguagens e desenvolvem habilidades fundamentais para a formação integral, sendo indispensáveis para uma educação que respeite a infância em sua totalidade.

Brougère (1998) analisa o brincar como fenômeno cultural, destacando sua dimensão social e simbólica. Para ele, o jogo é uma construção social que reflete valores e significados, sendo inseparável do contexto cultural em que se insere. Dessa forma, o brincar é visto como prática que conecta a criança ao universo simbólico e às tradições de sua comunidade.

Ao se considerar o brincar como linguagem, direito e garantia legal, emergem desafios nos espaços escolares. Muitas vezes, a lógica conteudista e a pressão por resultados reduzem o tempo destinado às brincadeiras, desconsiderando sua potência formativa. É necessário pensar o brincar em sua pluralidade: brinquedos da natureza que estimulam sensibilidade e criatividade; práticas inclusivas que assegurem o direito de brincar a todas as crianças; e o território cultural que dá sentido às brincadeiras tradicionais e contemporâneas.

Compreender o brincar como linguagem e direito da infância significa reconhecer sua centralidade na educação infantil e reafirmar a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a criança em sua totalidade, em consonância com os marcos legais que asseguram esse direito.

INCLUSÃO PELO BRINCAR: DIREITO, CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E ODS

O brincar é um direito universal e, na educação infantil, deve ser garantido a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram esse direito, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis, garantindo acessibilidade e participação plena.

No âmbito municipal, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reforça a centralidade do brincar como eixo estruturante da educação infantil, destacando-o como prática que promove aprendizagens significativas e inclusivas. O documento enfatiza que o brincar deve ser valorizado como experiência coletiva, capaz de integrar crianças com diferentes necessidades, respeitando suas singularidades e assegurando o direito de participação.

A inclusão pelo brincar exige práticas pedagógicas que adaptem brinquedos, jogos e espaços, mas sobretudo que promovam experiências de convivência e pertencimento. O brincar inclusivo não se limita a recursos adaptados: ele se concretiza quando todas as crianças compartilham experiências, aprendem juntas e constroem vínculos. Nesse sentido, o território escolar deve ser pensado como espaço de diversidade, onde o brincar se torna ponte para a valorização das diferenças.

Autores como Vygotsky ajudam a compreender que o brincar é mediado socialmente e, portanto, deve ser pensado como espaço de interação e cooperação. Henri Wallon destaca a importância da emoção e da afetividade na construção de vínculos inclusivos, enquanto Kishimoto reforça a ludicidade como prática pedagógica que pode ser adaptada para diferentes contextos. Brougère lembra que os brinquedos carregam marcas culturais e sociais, que precisam ser ressignificadas para incluir todas as crianças.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. O ODS 4 (Educação de Qualidade) defende uma educação inclusiva e equitativa, enquanto o ODS 10 (Redução das Desigualdades) reforça a necessidade de eliminar barreiras que impedem a participação plena. O brincar inclusivo, portanto, é prática pedagógica e compromisso ético que contribui para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Assim, a inclusão pelo brincar reafirma que a educação infantil deve ser um espaço de acolhimento e respeito à diversidade. Mais do que uma atividade pedagógica, trata-se de uma prática cultural e social que reconhece o brincar como direito universal e como caminho para a construção de uma infância plena, democrática e sustentável.

TERRITÓRIO E CULTURA: O BRINCAR COMO IDENTIDADE E MEMÓRIA COLETIVA

O brincar não ocorre em um vazio, mas encontra-se profundamente enraizado no território e na cultura que cercam a criança. Cada espaço – seja a rua, a praça, o quintal ou a escola – guarda marcas históricas, sociais e afetivas que se refletem nas brincadeiras. O território, portanto, não se configura apenas como cenário, mas como parte constitutiva da experiência lúdica, influenciando os modos de brincar e transmitindo valores, memórias e tradições.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reconhece essa dimensão ao destacar que o brincar deve dialogar com a cultura local e com os territórios de pertencimento das crianças. O documento valoriza brincadeiras tradicionais, jogos coletivos e manifestações culturais como práticas pedagógicas que fortalecem identidade e memória coletiva. Ao brincar, a criança aprende e, simultaneamente, estabelece conexão com sua comunidade, ressignificando elementos culturais e construindo vínculos de pertencimento.

Do ponto de vista teórico, Brougère (1998) analisa o brincar como fenômeno cultural, ressaltando que brinquedos e jogos carregam marcas da sociedade em que estão inseridos. Vygotsky (1933/1991) enfatiza que o brincar é mediado socialmente e, por isso, reflete práticas culturais do grupo. Wallon (1941/2007) acrescenta que o território exerce influência direta sobre as experiências emocionais e motoras da criança, tornando o brincar uma vivência integral que articula corpo, emoção e cultura.

Essa perspectiva dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) da Agenda 2030. O ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) ressalta a importância de espaços inclusivos e seguros para o brincar, enquanto o ODS 4 (Educação de Qualidade) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. O brincar nos territórios, portanto,

configura-se também como forma de promover cidadania, sustentabilidade e respeito às diferenças. Ao reconhecer território e cultura como dimensões do brincar, a educação infantil amplia sua função social: não apenas formar cognitivamente, mas também preservar memórias, valorizar tradições e construir identidades. Brincadeiras como roda, amarelinha, pular corda ou jogos indígenas e afro-brasileiros exemplificam práticas que carregam a história de comunidades e que, ao serem vivenciadas na escola, fortalecem a pluralidade cultural.

O brincar no território ultrapassa a condição de atividade pedagógica, constituindo-se como prática de resistência cultural, afirmação da infância e construção de pertencimento. Reafirma-se, desse modo, que a educação infantil deve configurar-se como espaço vivo, conectado às raízes culturais e capaz de transformar o cotidiano em experiência significativa, inclusiva e autêntica.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS, QUINTAL DA ESCOLA E OFICINAS COMUNITÁRIAS

O brincar na educação infantil ganha novas dimensões quando se considera o uso de materiais não estruturados, os espaços do quintal da escola e as oficinas com a comunidade escolar. Esses elementos ampliam as possibilidades de exploração, criatividade e convivência, tornando o brincar uma prática pedagógica viva e autêntica.

Os materiais não estruturados – como caixas, tecidos, cordas, blocos de madeira, garrafas, pneus e elementos naturais – não possuem função pré-definida, permitindo que a criança crie, invente e ressignifique usos. Essa abertura favorece autonomia, imaginação e resolução de problemas, além de estimular a cooperação entre pares.

Piaget (1945), em *A formação do símbolo na criança*, destaca que o brincar constitui processo de construção ativa do conhecimento. Vygotsky (1933), em seu texto *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, reforça que a interação social potencializa criatividade e aprendizagem.

O quintal da escola configura-se como território privilegiado para o brincar. Nele, a criança encontra espaço para correr, explorar, observar a natureza e experimentar diferentes movimentos corporais. Wallon (1941), em *De l'acte à la pensée*, enfatiza que o desenvolvimento infantil é indissociável da motricidade e da emoção, e o quintal, como espaço aberto, favorece experiências integrais que articulam corpo, afetividade e pensamento.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) valoriza esses contextos ao reconhecer o brincar como prática que deve dialogar com os territórios de pertencimento das crianças, incluindo os espaços externos da escola como ambientes de aprendizagem.

As oficinas com a comunidade escolar representam outro eixo fundamental. Ao envolver famílias, educadores e comunidade, o brincar torna-se prática coletiva e cultural. Oficinas de jogos tradicionais, construção de brinquedos com materiais recicláveis ou cultivo de hortas escolares fortalecem vínculos e promovem aprendizagens compartilhadas. Brougère (1995), em *Brinquedo e cultura*, destaca que brinquedos e brincadeiras carregam marcas culturais e, ao serem vivenciados em oficinas comunitárias, transformam-se em instrumentos de transmissão de memória e identidade.

Essas práticas dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). O uso de materiais não estruturados e recicláveis conecta-se ao ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis); o quintal da escola e as hortas escolares relacionam-se ao ODS 15 (Vida Terrestre); e as oficinas comunitárias fortalecem o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), ao promover espaços de convivência e participação.

Assim, o brincar com materiais não estruturados, nos quintais escolares e em oficinas comunitárias reafirma a educação infantil como espaço de inovação, inclusão e pertencimento. Mais que uma prática pedagógica, trata-se de experiência cultural e social que integra criança, escola e comunidade, em consonância com os teóricos clássicos e contemporâneos e com as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo.

DESAFIOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Embora o brincar seja visto como um método de comunicação e como uma forma de direitos e garantias legais, ainda enfrenta desafios nas escolas. Muitas instituições educacionais têm uma filosofia educacional baseada em conteúdo que enfatiza a necessidade de resultados mensuráveis e avaliações formais, resultando na diminuição do tempo para o brincar e na sua redução a tarefas contínuas ou preparatórias, em vez de tarefas de desenvolvimento e aprendizagem (PIAGET 1976; VYGOTSKY, 1991).

A necessidade de inclusão é evidente. Muitas crianças podem não ter a oportunidade de brincar devido à falta de acesso a instalações, recursos, treinamento ou apoio político. O direito ao brincar é protegido por lei (KISHIMOTO, 1994). Outro elemento a ser considerado é a grande diferença na natureza das brincadeiras. Muitos materiais naturais para brincar (por exemplo, pedras, folhas, gravetos) estimulam experiências sensoriais e criativas, proporcionando vivências lúdicas enriquecedoras, enquanto brinquedos produzidos em massa ou industrializados restringem a imaginação. Além disso, muitos tipos tradicionais de brincadeira incentivam valores culturais e fortalecem os laços comunitários. Esses tipos de brincadeira estão sendo gradualmente substituídos por novas formas de brincar ligadas ao consumismo e à tecnologia; portanto, o desafio é como encontrar um equilíbrio entre tradição e inovação nas escolas (BROUGÈRE, 1998).

De acordo com a teoria de Malaguzzi (1999) sobre a pedagogia utilizada em Reggio Emilia, a escola pode ser vista como uma “terceira educadora”. Além das contribuições de professores e pais, o ambiente escolar também pode funcionar como um meio pelo qual as crianças aprendem, desenvolvem autonomia, interagem com outros alunos e com o ambiente ao seu redor, e brincam.

Portanto, quando o ambiente é intencionalmente projetado, ele não é simplesmente neutro; pelo contrário, transmite valores, organiza experiências e pode tanto promover quanto limitar as oportunidades para as crianças brincarem. Ao reconhecer a escola como uma “terceira educadora”,

torna-se evidente a necessidade contínua de ambientes projetados para respeitar a integralidade das crianças, proporcionando experiências significativas e humanas.

O espaço não é neutro, e transmite valores, molda experiências individuais e pode tanto incentivar quanto limitar oportunidades de brincadeira. Essa compreensão do mundo físico como um terceiro educador oferece um argumento mais forte para a criação de ambientes de qualidade onde as crianças sejam consideradas de forma integral e tenham muitas oportunidades de vivenciar experiências significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo alcançou seu propósito ao demonstrar que o brincar é muito mais do que uma atividade espontânea: trata-se de uma linguagem própria da infância, um direito assegurado por lei e uma prática cultural que sustenta o desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo da análise, ficou evidente que o brincar aproxima a criança da natureza, favorece a inclusão, fortalece vínculos comunitários e amplia a criatividade por meio de materiais não estruturados e experiências coletivas.

As reflexões apresentadas confirmam que o brincar dialoga com teorias clássicas e contemporâneas do desenvolvimento infantil e encontra respaldo em documentos legais e curriculares que garantem sua proteção.

Essa articulação reforça que o brincar deve ser compreendido como prática pedagógica essencial, capaz de promover pertencimento, diversidade cultural e cidadania desde os primeiros anos de vida.

A proposta de intervenção, que sugere ampliar o uso de espaços externos e promover oficinas comunitárias com participação das famílias, mostra-se viável e necessária. A iniciativa contribui para valorizar a infância em sua plenitude, garantindo que o brincar seja reconhecido como experiência autêntica e transformadora.

Conclui-se, portanto, que defender o brincar é defender a própria infância, assegurando às crianças oportunidades de viver, criar e aprender em liberdade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental: Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REGGIO EMILIA. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: UN, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 09 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



VOZES ANCESTRAIS: IDENTIDADE, AFETO E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANCESTRAL VOICES: IDENTITY, AFFECTION, AND LANGUAGES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ROBERTA RIBEIRO DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Pós-graduação em Arte de Contar Histórias pelo Instituto Inovação (2022); Professora de Educação Infantil no CEMEI Domingos Delgado.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil que valorizam a identidade, a ancestralidade, o pertencimento e as múltiplas linguagens como fundamentos para o desenvolvimento integral da criança. A partir da proposta “Vozes Ancestrais: Identidade, Afeto e as Múltiplas Linguagens do Eu”, apresentada na XI Jornada Pedagógica da DIEI, discute-se a intencionalidade pedagógica presente em experiências que reconhecem a criança como sujeito histórico, cultural e social. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos da educação infantil, da psicologia do desenvolvimento e dos estudos sobre linguagem, corporeidade e letramento, compreendendo o desenho, a oralidade, o corpo, a arte e a cultura como linguagens constitutivas da infância. As práticas analisadas evidenciam a importância da escuta sensível, da valorização das narrativas infantis e da participação das famílias no processo educativo, promovendo contextos de aprendizagem significativos que fortalecem a construção da identidade e o reconhecimento das diferenças desde a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Identidade; Ancestralidade; Linguagens; Infância.

ABSTRACT

This article aims to analyze pedagogical practices developed in Early Childhood Education that value identity, ancestry, belonging, and multiple languages as foundations for the integral development of the child. Based on the proposal "Ancestral Voices: Identity, Affection, and the Multiple Languages of the Self," presented at the XI Pedagogical Conference of DIEI, the pedagogical intentionality present in experiences that recognize the child as a historical, cultural, and social subject is discussed. The study is based on theoretical frameworks from early childhood education, developmental psychology, and studies on language, corporeality, and literacy, understanding drawing, orality, the body, art, and culture as constitutive languages of childhood. The practices analyzed highlight the importance of sensitive listening, valuing children's narratives, and the participation of families in the educational process, promoting meaningful learning contexts that strengthen the construction of identity and the recognition of differences from childhood.
Keywords: Early Childhood Education; Identity; Ancestry; Languages; Childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar central na constituição subjetiva, social e cultural da criança, sendo responsável por promover experiências que favoreçam o desenvolvimento integral em seus múltiplos aspectos: físico, emocional, cognitivo, social e cultural (BRASIL, 1998). Nessa etapa, a criança não apenas se apropria de conhecimentos, mas constrói sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes linguagens que atravessam seu cotidiano.

A concepção contemporânea de infância compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, produtora de cultura e portadora de direitos, superando visões assistencialistas ou preparatórias que, historicamente, marcaram a Educação Infantil (KRAMER, 2006; BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem a identidade, o pertencimento e as experiências socioculturais das crianças, criando contextos de aprendizagem que dialoguem com suas histórias de vida e com os saberes construídos em seus territórios de origem.

A construção da identidade infantil inicia-se desde os primeiros anos de vida e se dá a partir das relações estabelecidas com o outro e com o meio social. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem, sendo esta compreendida em seu sentido ampliado, que abrange não apenas a linguagem verbal, mas também o corpo, o gesto, o desenho, a música, a brincadeira e as manifestações culturais. Assim, as múltiplas linguagens constituem formas legítimas de expressão e comunicação da criança, desempenhando papel essencial na organização do pensamento e na elaboração simbólica da realidade.

Nesse contexto, a ancestralidade emerge como dimensão estruturante da identidade, pois conecta o sujeito às suas origens, às memórias coletivas e às narrativas familiares e comunitárias que o constituem (SANDRONI, 1998; LAJOLO, 2008). Trabalhar a ancestralidade na Educação Infantil significa reconhecer a diversidade cultural presente no espaço escolar e promover práticas que valorizem as

histórias, os nomes, os corpos, as culturas e os modos de viver das crianças e de suas famílias, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos em relação às diferenças (ZILBERMAN, 2014).

A proposta “Vozes Ancestrais: Identidade, Afeto e as Múltiplas Linguagens do Eu”, apresentada na XI Jornada Pedagógica da DIEI, insere-se nesse movimento de valorização da infância como tempo de experiências significativas. Ao colocar em evidência as narrativas infantis, a escuta sensível e a participação das famílias, a proposta reafirma o papel da escola como espaço de pertencimento, afeto e construção coletiva de saberes, no qual a criança é reconhecida como protagonista de seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

A intencionalidade pedagógica presente nessas práticas distancia-se de concepções tradicionais e mecanicistas de ensino, que priorizam a antecipação de conteúdos formais, e aproxima-se de uma abordagem que compreende o educador como mediador cultural, responsável por criar situações desafiadoras e contextos significativos de aprendizagem (LIBÂNEO, 1998). Nessa perspectiva, o desenho, a oralidade, o corpo, a arte e a cultura são compreendidos como linguagens constitutivas da infância, e não como atividades secundárias ou meramente recreativas (DERDYK, 1989; FERREIRA, 1998).

Além disso, as práticas de escuta e valorização das narrativas infantis contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da autonomia, favorecendo processos de letramento que respeitam o tempo e as especificidades da infância (SOARES, 2009). Conforme destaca Vygotsky (2000), quando a educação enfatiza apenas a mecânica da escrita e da leitura, obscurece-se a linguagem como prática social e cultural, empobrecendo as possibilidades expressivas das crianças.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil que valorizam a identidade, a ancestralidade, o pertencimento e as múltiplas linguagens como fundamentos para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se, a partir da análise da proposta *Vozes Ancestrais*, evidenciar a importância de uma educação comprometida com a escuta, com o respeito às diferenças e com a construção de contextos educativos que promovam aprendizagens significativas desde a infância.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INFANTIL, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento, uma vez que é nesse período que a criança amplia suas relações sociais e passa a reconhecer-se como sujeito singular e integrante de um grupo social. A identidade infantil é construída de forma dinâmica, a partir das interações estabelecidas com o outro e com o meio cultural, sendo profundamente influenciada pelas experiências vividas no contexto educativo (BRASIL, 1998; PIAGET, 1948).

O sentimento de pertencimento está diretamente relacionado à possibilidade de a criança sentir-

se acolhida, reconhecida e valorizada em sua singularidade. Conforme destaca Freire (1996), uma educação que não considera a identidade e a cultura dos sujeitos tende a reproduzir práticas excludentes, silenciando vozes e desconsiderando saberes. Assim, promover o pertencimento na Educação Infantil implica criar espaços de escuta, diálogo e valorização das diferenças, fortalecendo vínculos afetivos e relações de confiança.

Nesse contexto, a ancestralidade emerge como dimensão estruturante da identidade, pois conecta a criança às suas origens, à memória coletiva e às narrativas familiares e comunitárias que a constituem (LAJOLO, 2008; SANDRONI, 1998). Trabalhar a ancestralidade desde a infância significa reconhecer que as crianças carregam histórias, culturas e saberes que devem ser respeitados e incorporados às práticas pedagógicas, contribuindo para o reconhecimento da diversidade cultural e para a formação de sujeitos críticos e conscientes (ZILBERMAN, 2014).

A proposta *Vozes Ancestrais* insere-se nessa perspectiva ao valorizar as histórias de vida das crianças, seus nomes, seus corpos e suas culturas, compreendendo a escola como um espaço de pertencimento, afeto e construção coletiva de sentidos. Ao reconhecer que cada criança carrega consigo uma trajetória singular, marcada por experiências familiares, culturais e sociais diversas, a proposta rompe com práticas pedagógicas homogeneizadoras e reafirma o direito à diferença como princípio educativo fundamental.

Valorizar as histórias de vida das crianças significa reconhecer que suas experiências cotidianas constituem fontes legítimas de conhecimento e aprendizagem. As narrativas infantis, expressas por meio da oralidade, do corpo, do desenho e da brincadeira, revelam modos próprios de compreender o mundo e de atribuir significados às vivências. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir o papel de ambiente de escuta, diálogo e acolhimento, no qual as vozes infantis são legitimadas e respeitadas.

O trabalho com os nomes próprios, por exemplo, configura-se como prática simbólica potente, pois o nome representa pertencimento, identidade e vínculo afetivo. Ao explorar os nomes das crianças em suas dimensões históricas, afetivas e culturais, a proposta contribui para o fortalecimento da autoestima e para o reconhecimento de si como sujeito único e integrante de uma coletividade. Esse movimento favorece a construção de relações mais empáticas e respeitosas entre as crianças, ampliando a compreensão sobre o outro e sobre a diversidade presente no grupo.

Os corpos, compreendidos como territórios de expressão, memória e identidade, também ocupam lugar central na proposta *Vozes Ancestrais*. Por meio das experiências corporais, as crianças expressam emoções, comunicam desejos e constroem relações com o espaço e com os pares. Reconhecer o corpo como linguagem implica respeitar os gestos, os movimentos, os ritmos e as formas de ocupação do espaço, valorizando a corporeidade como dimensão essencial do desenvolvimento infantil. Assim, o corpo deixa de ser controlado ou silenciado e passa a ser reconhecido como meio legítimo de aprendizagem e expressão.

Da mesma forma, a valorização das culturas presentes no contexto escolar amplia o repertório simbólico das crianças e fortalece o sentimento de pertencimento. Ao integrar manifestações culturais,

memórias familiares, tradições e modos de viver ao cotidiano pedagógico, a escola reafirma seu compromisso com uma educação plural, sensível às realidades sociais e culturais das crianças. Esse reconhecimento contribui para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento de práticas excludentes e discriminatórias desde a infância.

Compreender a escola como espaço de afeto implica reconhecer que os vínculos estabelecidos no cotidiano educativo são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento. Um ambiente marcado pelo acolhimento, pela escuta e pelo respeito favorece a segurança emocional das crianças, permitindo que se expressem de forma autêntica e participem ativamente das experiências propostas. O afeto, nesse contexto, não se restringe às relações interpessoais, mas se manifesta na organização do espaço, nas escolhas pedagógicas e na postura ética dos educadores.

Por fim, a proposta *Vozes Ancestrais* evidencia a escola como espaço de construção coletiva de sentidos, no qual crianças, educadores e famílias compartilham saberes, histórias e experiências. Essa construção coletiva fortalece o caráter democrático da Educação Infantil, promovendo aprendizagens significativas que respeitam as singularidades e reconhecem a infância como tempo legítimo de produção cultural, identidade e pertencimento.

As narrativas infantis constituem formas fundamentais de expressão e elaboração simbólica das experiências vividas pelas crianças. Por meio da oralidade, da brincadeira, do desenho e do corpo, as crianças narram suas histórias, organizam pensamentos e expressam emoções, construindo sentidos sobre o mundo que as cerca (VYGOTSKY, 1998).

A escuta dessas narrativas exige intencionalidade pedagógica por parte do professor, que deve assumir o papel de mediador cultural e não apenas de transmissor de conteúdo. Segundo Libâneo (1998), a ação docente deve criar contextos significativos de aprendizagem, nos quais as produções das crianças sejam acolhidas como parte legítima do processo educativo.

Grossi (1997 apud MENDES, 2007) ressalta que o erro e a tentativa fazem parte do processo de aprendizagem, oferecendo ao educador importantes indicadores para a intervenção pedagógica. Ao escutar as narrativas infantis com sensibilidade, o professor amplia seu olhar sobre as hipóteses construídas pelas crianças, podendo planejar ações que favoreçam avanços qualitativos em seu desenvolvimento.

Na proposta *Vozes Ancestrais*, as narrativas infantis ocupam lugar central, pois possibilitam que as crianças se expressem, compartilhem experiências e se reconheçam como sujeitos históricos, culturais e sociais. Essa prática fortalece o protagonismo infantil, a autonomia e o desenvolvimento da linguagem, elementos essenciais na Educação Infantil contemporânea.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS, O CORPO E AS EXPRESSÕES CULTURAIS

A criança se expressa e aprende por meio de múltiplas linguagens, que incluem o corpo, o desenho, a oralidade, a música, a brincadeira e as artes visuais. Essas linguagens são constitutivas da infância e devem ser compreendidas como formas legítimas de comunicação e produção de

conhecimento (DERDYK, 1989).

O desenho infantil, por exemplo, é entendido como linguagem simbólica e social, por meio da qual a criança representa sua visão de mundo. Segundo Luquet (1969), o grafismo infantil revela aspectos cognitivos, afetivos e culturais, sendo um importante indicador do desenvolvimento infantil. Ferreira (1998) acrescenta que o desenho possibilita à criança materializar sua imaginação, elaborando experiências vividas e criando realidades possíveis.

O corpo também ocupa lugar central no processo de aprendizagem, pois é por meio dele que a criança explora o mundo, estabelece relações e constrói conhecimentos. A corporeidade envolve movimento, emoção, cultura e identidade, configurando-se como dimensão essencial do desenvolvimento infantil (POSTIC, 1993). Práticas corporais como a capoeira, presentes na proposta *Vozes Ancestrais*, articulam corpo, música, história e cultura, promovendo experiências significativas e contribuindo para a valorização da cultura afro-brasileira (BRASIL, 1997).

Ao integrar as múltiplas linguagens e as expressões culturais ao cotidiano pedagógico, a Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem e respeita as singularidades e potencialidades das crianças, conforme destaca Gardner (1990) ao abordar as diferentes formas de inteligência e expressão humana.

A participação das famílias no processo educativo constitui elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade. Segundo Oliveira (2005), a parceria escola-família contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Ao valorizar as vozes das famílias, a proposta *Vozes Ancestrais* reconhece os saberes comunitários como parte integrante do currículo da Educação Infantil, rompendo com a concepção de que o conhecimento legítimo é produzido exclusivamente no espaço escolar. Essa perspectiva amplia o entendimento de currículo, compreendendo-o como uma construção social e cultural que se constitui nas relações entre escola, crianças, famílias e comunidade, promovendo o diálogo intercultural e respeitando as diferentes formas de organização familiar (CARNEIRO, 2012).

As famílias desempenham papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois são os primeiros espaços de socialização, transmissão de valores, costumes, crenças e práticas culturais. Ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças trazem consigo um repertório de experiências construídas em seus contextos familiares e comunitários, que devem ser reconhecidas e valorizadas pelo trabalho pedagógico. Ignorar esses saberes implica desconsiderar a identidade e a história das crianças, enfraquecendo o vínculo entre escola e comunidade e limitando as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a escuta das famílias configura-se como prática pedagógica essencial, pois permite à escola conhecer as realidades sociais, culturais e afetivas que atravessam o cotidiano das crianças. Conforme destaca Carneiro (2012), práticas educativas inclusivas pressupõem o diálogo com as famílias, reconhecendo a diversidade de arranjos familiares e evitando modelos normativos que desconsideram as múltiplas formas de constituição familiar presentes na sociedade contemporânea. A

valorização dessas vozes contribui para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, no qual as crianças se sentem representadas e pertencentes.

A proposta *Vozes Ancestrais* evidencia essa articulação ao promover espaços de participação das famílias, integrando suas narrativas, memórias e experiências ao cotidiano escolar. Ao compartilhar histórias, práticas culturais e saberes tradicionais, as famílias tornam-se parceiras no processo educativo, fortalecendo o vínculo escola-comunidade e ampliando o repertório cultural das crianças. Essa aproximação favorece a construção de relações de confiança e corresponsabilidade, essenciais para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Além disso, a presença das famílias no contexto escolar contribui para a promoção do diálogo intercultural, possibilitando que diferentes culturas, modos de vida e perspectivas convivam e se reconheçam mutuamente. Essa convivência favorece a formação de crianças mais sensíveis às diferenças, capazes de respeitar o outro e compreender a diversidade como valor social. Ao integrar os saberes comunitários ao currículo, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando-as mais significativas e contextualizadas.

Essa construção coletiva do conhecimento favorece, portanto, uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada, na qual o currículo deixa de ser um conjunto rígido de conteúdo para assumir caráter vivo e dinâmico, conectado às realidades das crianças. Ao reconhecer as famílias como sujeitos ativos no processo educativo, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com práticas pedagógicas que respeitam a diversidade, fortalecem vínculos e promovem aprendizagens significativas desde a infância, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu lugar no mundo.

No que se refere à avaliação, a Educação Infantil deve adotar uma perspectiva processual, formativa e qualitativa, centrada na observação e no acompanhamento do desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998). Práticas como assembleias e rodas de conversa configuram-se como importantes espaços de escuta, reflexão e participação coletiva, permitindo que as crianças expressem opiniões, exercitem a oralidade e construam sentidos de forma compartilhada.

Minayo (2013) destaca que processos avaliativos qualitativos possibilitam compreender as experiências vividas pelos sujeitos, valorizando seus percursos e aprendizagens. Assim, a avaliação deixa de assumir caráter classificatório e passa a orientar a prática pedagógica, respeitando os tempos, os ritmos e as singularidades da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR CULTURAL E AFETIVO

O professor da Educação Infantil exerce papel central como mediador cultural e afetivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sua atuação ultrapassa a função de transmissor de conteúdos, assumindo a responsabilidade de criar contextos pedagógicos que favoreçam a escuta, a expressão, o diálogo e a construção coletiva de saberes (LIBÂNEO, 1998). Nesse sentido, a prática docente exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso ético com a infância.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes, sendo a aprendizagem compreendida como um processo essencialmente social e cultural. Para o autor, as capacidades humanas não se desenvolvem de forma isolada ou exclusivamente maturacional, mas são construídas nas relações estabelecidas com o outro, em contextos historicamente situados. Nesse sentido, a linguagem, em suas múltiplas formas, assume papel central como mediadora do pensamento e da constituição da consciência.

No contexto da Educação Infantil, o professor desempenha papel fundamental como mediador desse processo, organizando situações de aprendizagem que desafiam as crianças e ampliam seus repertórios culturais, cognitivos e simbólicos. Essa mediação ocorre quando o educador propõe experiências intencionalmente planejadas, capazes de mobilizar a curiosidade, a imaginação e a participação ativa das crianças, favorecendo avanços qualitativos em suas formas de pensar, sentir e agir. Ao atuar como mediador, o professor cria pontes entre o conhecimento já construído pela criança e novos saberes, possibilitando que ela avance para além de suas capacidades imediatas.

A noção de mediação, em Vygotsky (1998), está diretamente relacionada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, compreendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma e o que é capaz de fazer com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes. Nesse espaço de potencialidades, a intervenção pedagógica torna-se essencial, pois é por meio dela que a criança internaliza conhecimentos, habilidades e modos de pensar socialmente construídos. Assim, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, rompendo com concepções que compreendem o ensino apenas como consequência do amadurecimento biológico.

Importa destacar que essa mediação não se dá de forma impositiva ou autoritária, mas por meio de um processo dialógico, no qual o professor escuta, observa e considera as singularidades de cada criança. Respeitar os tempos, os ritmos e as formas próprias de expressão da infância implica reconhecer que o desenvolvimento não ocorre de maneira homogênea, mas se manifesta de forma diversa, de acordo com as experiências sociais e culturais vivenciadas por cada sujeito. A prática pedagógica, portanto, deve ser sensível às diferenças, evitando padronizações e valorizando as múltiplas possibilidades de aprendizagem.

Na Educação Infantil, essa mediação dialógica se expressa na organização de ambientes ricos em interações, nos quais as crianças possam explorar, experimentar, questionar e expressar-se por meio das múltiplas linguagens. O professor, ao observar atentamente essas interações, intervém de maneira consciente, provocando reflexões, ampliando sentidos e incentivando a construção de novos significados. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais significativo, pois se ancora nas experiências reais das crianças e nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo.

Assim, à luz da perspectiva vygotskiana, o papel do professor como mediador transcende a simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um agente fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança. Ao organizar situações de aprendizagem desafiadoras e dialógicas, o educador contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos,

reafirmando a Educação Infantil como espaço privilegiado de construção de conhecimentos, valores e sentidos desde os primeiros anos de vida.

A mediação pedagógica também se manifesta na capacidade do educador de reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens infantis. Conforme destaca Derdyk (1989), ao acolher o desenho, o corpo, a oralidade e a brincadeira como linguagens legítimas, o professor legitima as formas próprias de expressão da infância, contribuindo para a construção de uma relação positiva das crianças com o conhecimento. Nesse processo, o educador atua como observador atento, registrando, interpretando e intervindo de maneira consciente e reflexiva.

Além disso, a dimensão afetiva da prática docente desempenha papel fundamental na Educação Infantil. Freire (1996) afirma que não há educação sem afeto, pois o vínculo estabelecido entre educador e educando constitui base para a aprendizagem significativa. Um ambiente educativo marcado pelo acolhimento, pelo respeito e pela confiança favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças.

Na proposta *Vozes Ancestrais*, o professor assume o papel de mediador cultural ao articular saberes escolares com os saberes trazidos pelas crianças e suas famílias, promovendo experiências que valorizam a identidade, a ancestralidade e a diversidade cultural. Essa atuação reafirma a escola como espaço de resistência, diálogo e humanização, comprometida com uma educação que reconhece a criança como sujeito histórico, cultural e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam a relevância de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo, histórico e cultural, inserido em um contexto social marcado pela diversidade de experiências, identidades e linguagens. A proposta *Vozes Ancestrais: Identidade, Afeto e as Múltiplas Linguagens do Eu* demonstra que a Educação Infantil pode se constituir como um espaço potente de construção de sentidos, no qual o afeto, o pertencimento e a valorização das histórias de vida assumem centralidade no processo educativo.

Ao valorizar a identidade e a ancestralidade desde a infância, a escola contribui para a formação de sujeitos que se reconhecem em suas singularidades e, ao mesmo tempo, respeitam e valorizam o outro. As experiências analisadas revelam que o trabalho com as narrativas infantis, as múltiplas linguagens e as expressões culturais favorece o desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas possibilidades de expressão, comunicação e interação com o mundo.

A escuta sensível, a participação das famílias e a mediação pedagógica intencional configuram-se como elementos fundamentais para a construção de contextos de aprendizagem significativos. Nesse processo, o professor assume papel essencial ao criar ambientes acolhedores, desafiadores e culturalmente relevantes, nos quais as crianças se sentem pertencentes, respeitadas e protagonistas de suas aprendizagens.

Dessa forma, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma prática educativa humanizadora, democrática e inclusiva, que respeita os tempos da infância e reconhece o valor das experiências vividas no cotidiano escolar. Ao integrar identidade, afeto, ancestralidade e múltiplas linguagens, a proposta analisada aponta caminhos possíveis para uma educação que promove o desenvolvimento pleno das crianças e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e sensível às diferenças desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

A IMPORTÂNCIA das artes na educação infantil. *A Tribuna MT*, 2013. Disponível em: http://www.atribunamt.com.br/2013/11/a-importancia-das-artes-na-educacao-infantil/. Acesso em: 10 abr. 2024.

BANDEIRA, Pedro. **Nome da gente**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARROS, Priscila Rodrigues Pereira de Brito Alves. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. 2013. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. *Revista Educação Especial*, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira: conserto e remendo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
FERREIRA, Solange. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.
FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
HELENA, Sarah. **Por que ler os clássicos para os pequenos?** 2019. Disponível em: https://leiturinha.com.br/blog/por-que-ler-os-classicos-para-os-pequenos/. Acesso em: 10 abr. 2024.
JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.
MEREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, s.d.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.
MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1993.
NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
OLIVEIRA, Maria I. **Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações**. Brasília: Liber Livro, 2005.
OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, s.d.
PIAGET, Jean. **A formação dos símbolos na criança**. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.
POSTIC, Michel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, 2009.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 2014.
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=dqhcBAAAQBAJ. Acesso em: 20 abr. 2024.



OS NOVE PENTES D'ÁFRICA: ESCRITA DECOLONIAL, ANCESTRALIDADE E POÉTICA DA RESISTÊNCIA EM CIDINHA DA SILVA

THE NINE COMBS OF AFRICA: DECOLONIAL WRITING, ANCESTRY, AND THE POETICS OF RESISTANCE IN CIDINHA DA SILVA

RONALDO DA SILVA RODRIGUES
Graduação em letras Português e Inglês pela Universidade Ibirapuera – 2014; Especialista em Políticas Públicas na Educação Étnico Racial pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – 2016 e Mestrando em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth da Penha Cardoso em andamento 2024 bolsista CAPES; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Jornalista Millôr Fernandes.

RESUMO

Este artigo analisa a escrita decolonial de Cidinha da Silva na obra *Os nove pentes d'África* (2009), investigando de que maneira a autora reconfigura a experiência afro-brasileira por meio de uma poética da ancestralidade e da resistência. Parte-se da problemática de compreender como a narrativa tensiona a hegemonia eurocentrada e patriarcal que historicamente estruturou o campo literário brasileiro, promovendo deslocamentos simbólicos e instaurando novas formas de representação. O estudo mobiliza referenciais do pensamento decolonial, das teorias da identidade cultural e das cosmopercepções afro-diaspóricas para evidenciar como a obra articula memória, oralidade, religiosidade e performatividade como dispositivos de reexistência. Argumenta-se que a escrita de Cidinha da Silva opera como gesto contracolonial, produzindo um efeito de "aquilombamento" estético que reinscreve sujeitos negros no centro da cena narrativa e reafirma a literatura como espaço de disputa epistemológica.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; Ancestralidade; Estética negra; Decolonialidade; Epistemicídio; Aquilombamento

ABSTRACT

This article analyzes Cidinha da Silva's decolonial writing in the work Os nove pentes d'África (2009), investigating how the author reconfigures the Afro-Brazilian experience through a poetics of ancestry and

resistance. It starts from the problem of understanding how the narrative challenges the Eurocentric and patriarchal hegemony that has historically structured the Brazilian literary field, promoting symbolic shifts and establishing new forms of representation. The study mobilizes references from decolonial thought, theories of cultural identity, and Afro-diasporic cosmoperceptions to highlight how the work articulates memory, orality, religiosity, and performativity as devices of re-existence. It argues that Cidinha da Silva's writing operates as a counter-colonial gesture, producing an effect of aesthetic "quilomboization" that reinscribes Black subjects at the center of the narrative scene and reaffirms literature as a space of epistemological dispute.
Keywords: Afro-Brazilian literature; Ancestry; Black aesthetics; Decoloniality; Epistemicide; Quilombo (maroon community)

INTRODUÇÃO

Laaróyè Èsù.

Abrir este estudo com a invocação de Èsù não constitui ornamento retórico, mas gesto epistemológico. Na cosmopercepção nagô-iorubá, Èsù é senhor das encruzilhadas, mediador entre mundos, princípio do movimento e da comunicação. Iniciar sob sua égide é assumir que este trabalho se situa na encruzilhada entre literatura, ancestralidade e decolonialidade um espaço de intermediação onde sentidos são negociados e reconfigurados.

A literatura brasileira foi historicamente estruturada sob paradigmas eurocentrados que privilegiaram vozes brancas, masculinas e heteronormativas como representantes universais da experiência humana. Nesse contexto, a produção de mulheres negras ocupou, por séculos, um lugar de silenciamento ou marginalização. A emergência de escritoras como Cidinha da Silva inscreve-se em um movimento de ruptura que desafia os critérios de legitimação do cânone e reivindica a centralidade da experiência afro-diaspórica.

Maria Aparecida da Silva, conhecida como Cidinha da Silva, nasceu em Belo Horizonte, em 1967, e consolidou-se como uma das vozes mais potentes da literatura afro-brasileira contemporânea. Sua obra transita entre crônica, conto, ensaio, dramaturgia e literatura infantojuvenil, articulando ativismo cultural e elaboração estética. Em *Os nove pentes d'África*, a autora constrói uma narrativa em que memória, oralidade e ritual se entrelaçam, compondo uma tessitura literária que confronta o racismo estrutural e reafirma a dignidade da herança africana.

Este artigo parte da hipótese de que a escrita de Cidinha da Silva constitui uma prática decolonial na medida em que desestabiliza regimes de representação coloniais e produz novas formas de inscrição do sujeito negro na literatura. Para além da denúncia temática, a força da obra reside na sua dimensão estética: é pela forma, pelo imagético, pela simbologia e pela construção narrativa que se realiza seu gesto político. Assim, analisar *Os nove pentes d'África* implica compreender como a literatura pode operar como território de disputa epistemológica e afetiva, instaurando uma pedagogia da memória e da ancestralidade.

METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, analítica e interpretativa, orientada por uma perspectiva hermenêutico-crítica. Parte-se do entendimento de que a literatura não constitui mero objeto estético autônomo, mas espaço de produção de saberes, disputas simbólicas e reorganização do sensível. Assim, a análise de *Os Nove Pentes d'África* é conduzida a partir de um entrelaçamento metodológico que articula crítica literária, pensamento decolonial, epistemologias afro-diaspóricas e teoria cultural. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado: trata-se de obra literária cuja densidade simbólica exige leitura atenta aos processos de significação, às camadas imagéticas, à performatividade da linguagem e às operações de memória e ancestralidade. Não se busca verificar hipóteses empíricas nem mensurar dados quantitativos, mas compreender os modos pelos quais o texto constrói uma poética da reexistência e instaura uma estética negra de caráter contracolonial.

Metodologicamente, a pesquisa estrutura-se em três movimentos articulados. O primeiro consiste na contextualização teórico-epistemológica da obra, situando-a no campo da literatura afro-brasileira contemporânea e nas discussões sobre colonialidade do poder, do saber e do ser. O segundo envolve a análise textual propriamente dita, com ênfase nos elementos simbólicos, imagéticos e performáticos que organizam a narrativa — tais como os pentes, as ervas, os barcos, os rituais de despedida e as cenas de transmissão oral. O terceiro movimento corresponde à articulação interpretativa, na qual os achados da leitura são tensionados à luz dos referenciais teóricos mobilizados.

No âmbito da fundamentação teórica, dialoga-se com o pensamento decolonial latino-americano, sobretudo na compreensão de que a modernidade está intrinsecamente vinculada à colonialidade. Embora o artigo não se detenha exaustivamente nas formulações conceituais do giro decolonial, assume-se como pressuposto que as hierarquias raciais e epistemológicas produzidas pelo colonialismo continuam estruturando as formas de representação cultural. Nesse horizonte, a literatura afro-brasileira emerge como campo privilegiado de contestação e reinvenção.

A interlocução com Gloria Anzaldúa (2000) ilumina a escrita como ato de sobrevivência e insubordinação. Para a autora, escrever constitui prática de resistência fronteiriça, capaz de produzir subjetividades que escapam às classificações normativas. Tal perspectiva contribui para compreender a produção de Cidinha da Silva como gesto insurgente que reivindica o direito de narrar a partir de uma posição historicamente subalternizada. A escrita, nesse contexto, não é apenas exercício estético, mas afirmação ontológica.

Com Stuart Hall (2019), mobiliza-se a concepção de identidade como processo histórico e relacional. A identidade não é essência fixa, mas construção discursiva situada, atravessada por memória, diáspora e negociação cultural. Essa noção permite compreender os personagens da obra como sujeitos em trânsito, cujas identidades são constituídas na relação com a ancestralidade, com a comunidade e com as heranças simbólicas transmitidas. A identidade afro-brasileira, na narrativa, não aparece como categoria homogênea, mas como rede de pertencimentos e experiências compartilhadas.

O diálogo com Abdias do Nascimento (1980) fundamenta a noção de quilombismo como projeto político-cultural de organização coletiva e afirmação negra. Tal conceito orienta a leitura da família retratada na obra como microquilombo simbólico, espaço de proteção, transmissão de saberes e fortalecimento identitário. O aquilombamento literário, assim, não se reduz a metáfora, mas constitui categoria interpretativa que permite compreender a centralidade do coletivo na narrativa.

A reflexão de Leda Maria Martins (1997) sobre a encruzilhada e as afrografias da memória oferece chave interpretativa decisiva para a análise da estrutura temporal e performática da obra. A encruzilhada é compreendida como cosmograma afro-diaspórico, espaço de interseção entre tempos e saberes. Essa perspectiva orienta a leitura da narrativa como estrutura espiralada, em que passado e presente dialogam continuamente. A memória, longe de ser arquivo estático, manifesta-se como prática performática que atualiza a ancestralidade no corpo e na palavra.

Robert Farris Thompson (1984), ao investigar matrizes culturais africanas nas Américas, contribui para a compreensão da persistência de símbolos, gestos e cosmologias afro-atlânticas. Seu trabalho sustenta a leitura dos objetos e rituais presentes na obra como vestígios vivos de uma herança transatlântica reelaborada no contexto brasileiro. A análise, portanto, reconhece na narrativa não apenas representação cultural, mas reinscrição simbólica de matrizes africanas.

No plano filosófico, a concepção derridiana da literatura como “estranha instituição” (DERRIDA, 2014) fundamenta a compreensão da obra como espaço de liberdade discursiva capaz de tensionar regimes normativos de significação. A literatura, enquanto instituição paradoxal, possui o direito de dizer tudo inclusive aquilo que o discurso hegemônico silencia. Essa perspectiva legitima a leitura da narrativa como campo de deslocamento epistemológico e político. Além disso, a análise textual adota procedimentos de leitura imanente, privilegiando a observação minuciosa de escolhas lexicais, metáforas, imagens sensoriais e estruturas narrativas. Considera-se que a dimensão estética não é secundária, mas constitutiva do gesto político da obra. O efeito estético produzido pela musicalidade da linguagem, pela evocação sensorial, pela circularidade temporal integra a estratégia contracolonial da narrativa.

Assume-se, portanto, uma perspectiva interdisciplinar, na qual literatura, filosofia, crítica cultural e estudos afro-diaspóricos convergem. Tal articulação metodológica reconhece que o objeto investigado exige ferramentas analíticas que ultrapassem os limites de uma crítica exclusivamente formalista. A obra demanda leitura capaz de compreender simultaneamente seus aspectos estéticos, políticos e cosmológicos.

Em síntese, a metodologia adotada não separa forma e conteúdo, estética e política, texto e contexto. A análise parte do princípio de que a literatura afro-brasileira constitui espaço de produção de conhecimento e não apenas objeto de contemplação. Ao mobilizar referenciais decoloniais, quilombistas e afro-diaspóricos, este estudo busca evidenciar que *Os Nove Pentes d’África* opera como prática de reexistência simbólica, reorganizando o sensível e afirmando uma epistemologia situada.

Desse modo, a fundamentação teórica não funciona como aparato externo aplicado ao texto, mas como campo de diálogo que emerge da própria dinâmica narrativa. A obra convoca as teorias; não é simplesmente por elas explicada. Essa escolha metodológica reforça a compreensão da literatura como

território de encruzilhada — espaço onde saberes acadêmicos e saberes ancestrais se encontram, se tensionam e se transformam.

DECOLONIALIDADE, CONTRACOLONIALIDADE E ENCRUZILHADA

A perspectiva decolonial parte do reconhecimento de que a colonialidade ultrapassa o período histórico da colonização, permanecendo como matriz organizadora de poder, saber e ser. Ela estrutura hierarquias raciais e epistemológicas que determinam quais sujeitos e conhecimentos são legitimados. Assim, a crítica decolonial não se limita à denúncia das violências do passado, mas busca desestabilizar o regime de verdade que sustenta tais hierarquias.

No contexto afro-diaspórico, entretanto, a resposta à colonialidade não se reduz à crítica. A noção de contracolonialidade desloca o foco para a criação de centralidades outras, fundamentadas em cosmopercepções africanas e afro-brasileiras. Em *Os Nove Pentes d'África*, essa prática manifesta-se na valorização da oralidade, da memória familiar e da religiosidade afro-brasileira como formas legítimas de produção de conhecimento. A narrativa não solicita validação externa; ela inscreve esses saberes como estruturantes da experiência humana, desestabilizando a associação colonial entre racionalidade e pensamento europeu. A metáfora da encruzilhada, conforme Leda Maria Martins (1997), oferece chave interpretativa fundamental. A encruzilhada é espaço de trânsito e reinvenção, onde temporalidades e saberes se cruzam. Na obra, ela se materializa na convivência entre tradição e contemporaneidade, infância e ancestralidade, vida e morte. O projeto do museu comunitário, por exemplo, articula passado africano e tecnologia digital, demonstrando que a ancestralidade não se opõe à modernidade, mas a atravessa e reconfigura.

Também no plano narrativo a encruzilhada se manifesta. A linearidade temporal cede lugar a uma estrutura mais circular, em que memória e presente dialogam continuamente. Tal reorganização temporal desafia a lógica progressista ocidental e legitima cosmologias afrocentradas, configurando um gesto de restituição ontológica. A contracolonialidade, assim, não aparece como discurso explícito, mas como prática estética. Ela se realiza na centralidade do coletivo, na naturalização da religiosidade afro-brasileira e na afirmação de uma epistemologia situada. Ao construir uma narrativa atravessada por encruzilhadas simbólicas, Cidinha da Silva não apenas denuncia a colonialidade, mas oferece um mapa alternativo de organização do mundo.

Em *Os Nove Pentes d'África*, decolonialidade deixa de ser conceito abstrato e converte-se em experiência estética. A encruzilhada torna-se método narrativo, e a contracolonialidade afirma-se como projeto de mundo e prática de reexistência.

O SÍMBOLO DOS PENTES: MATERIALIDADE, MEMÓRIA, PERFORMANCE E POLÍTICA DO SENSÍVEL

Em *Os Nove Pentes d'África*, o pente ultrapassa sua função utilitária e torna-se eixo estruturante da arquitetura simbólica da narrativa. Não é mero objeto doméstico, mas operador estético e epistemológico que organiza a transmissão de memória, afeto e ancestralidade. A cada entrega realizada pelo avô Francisco, instaura-se uma cena ritualizada em que gesto, palavra e escuta configuram uma dramaturgia íntima da herança.

Sua materialidade, madeira talhada, objeto cotidiano são fundamental para compreender sua potência simbólica. O pente converte-se em arquivo vivo, condensando história e experiência. Ao inscrever o saber no gesto, no cuidado e na oralidade, a obra afirma uma contra-epistemologia que desloca o conhecimento do domínio exclusivamente letrado para o campo do sensível e do vivido. O ordinário negro é elevado à condição de signo cultural complexo. Essa dinâmica aproxima-se da escrevivência, pois o objeto carrega experiências corporificadas e afetivamente transmitidas. O cabelo, historicamente alvo de estigmatização, transforma-se em território de afirmação identitária. Pentear e trançar deixam de ser gestos banais para tornarem-se práticas de reinscrição histórica e de cuidado com a linhagem. O corpo negro emerge, assim, como espaço legítimo de produção de saber e beleza, produzindo uma redistribuição do sensível.

A cena das tranças reforça essa dimensão ao evocar memórias afro-atlânticas nas quais penteados funcionavam como sistemas de codificação cultural. O cabelo torna-se texto; o pente, instrumento de inscrição; a trança, grafia ancestral. Aproxima-se, desse modo, das afrografias da memória, nas quais o corpo atua como arquivo performático que atualiza o passado no presente. Cada pente entregue constitui um ato performático e pedagógico. O saber não é transmitido como informação estática, mas como experiência partilhada na convivência e no afeto uma formação que articula corpo, oralidade e comunidade. Além disso, ao conectar África e Brasil, passado e presente, o pente funciona como mediador relacional, indicando que a ancestralidade é plural e dinâmica.

Estruturalmente, os nove pentes organizam a progressão simbólica da obra. Mais do que objetos, são vetores de formação estética e ética. O verdadeiro legado não reside na madeira talhada, mas na rede de sentidos mobilizada. Assim, ao elevar um objeto cotidiano à centralidade simbólica da narrativa, Cidinha da Silva reinscreve o cotidiano negro como núcleo ontológico e estético legítimo, afirmando uma poética da ancestralidade que produz modos outros de perceber e existir.

A MORTE COMO PASSAGEM: COSMOPERCEPÇÃO, CONTINUIDADE E RESTITUIÇÃO ONTOLÓGICA

O capítulo da despedida do vô Francisco constitui um dos momentos mais densos de *Os Nove Pentes d'África*. A cena não se organiza sob a lógica da ruptura definitiva, característica da tradição ocidental moderna, mas sob o signo da travessia e da continuidade. A morte não é aniquilamento, e sim deslocamento de plano, passagem da presença física para uma presença ancestral expandida.

A ambientação folhas, ervas, tecidos brancos, nomes pronunciados com reverência ultrapassa o caráter decorativo e inscreve a morte numa cosmopercepção afrocentrada. A brancura não evoca assepsia hospitalar, mas ritualização; as ervas não são ornamentos, mas tecnologias espirituais; o nome pronunciado atualiza força. O texto desloca o leitor da matriz cristã-europeia da morte como fim para uma ontologia da continuidade. À luz do conceito de oralitura (Leda Maria Martins), a palavra é performática e atualizadora de presença. Ao narrar a partida sob signos ritualísticos, o texto não apenas relata um evento, mas reinscreve o ancestral no campo do sensível. A morte torna-se mutação ontológica, não ausência.

A construção imagética privilegia elementos táteis e cromáticos que instauram serenidade. Não há espetacularização da dor, mas delicadeza na condução do adeus. A poeticidade media o luto. Nesse ponto, a narrativa aproxima-se da escrevivência (Conceição Evaristo): o luto individual insere-se numa memória coletiva negra atravessada por perda e resistência espiritual. O adeus ao avô torna-se gesto político de preservação da ancestralidade. A recusa da morte como fim absoluto confronta a cisão cartesiana entre corpo e espírito. A narrativa apresenta uma ontologia integrada, na qual o ancestral permanece atuante na memória, na palavra e nos gestos reiterados. Em diálogo com a poética da relação (Édouard Glissant), a ancestralidade não é origem estática, mas campo dinâmico de relações. A morte não interrompe a relação — reconfigura-a.

Essa reorganização cosmológica possui implicações decoloniais: ao legitimar uma visão afrocentrada, a obra questiona o monopólio epistemológico europeu sobre as categorias do existir. A literatura opera como restituição ontológica, afirmando a validade de outras cosmopercepções. Além disso, a morte integra-se à lógica circular da obra. Desde o início, os pentes simbolizam transmissão e continuidade. A despedida não encerra o ciclo; intensifica-o. O tempo espirala, substituindo a linearidade progressiva. A morte é reinserida na partilha do sensível como território de dignidade e continuidade.

Assim, o capítulo não é apenas momento emotivo, mas núcleo ontológico da narrativa. Nele se condensam ancestralidade, oralitura e poética relacional. A morte é reinscrita como passagem; a ausência, como presença expandida. A literatura afirma-se como espaço de cura simbólica e de legitimação ontológica da experiência negra.

EPISTEMICÍDIO E ESTÉTICA NEGRA

A noção de epistemicídio refere-se ao processo sistemático de desqualificação e silenciamento dos saberes produzidos por povos subalternizados. Na modernidade colonial, tal operação deu-se não apenas pela violência física, mas pela imposição de um regime epistêmico eurocentrado que definiu quais conhecimentos seriam legítimos. Saberes africanos e afro-diaspóricos foram reduzidos a folclore ou superstição, afastados do estatuto de pensamento complexo.

Nesse contexto, *Os Nove Pentes d'África* pode ser lido como gesto de enfrentamento ao epistemicídio. A figura do avô Francisco escultor, guardião de narrativas e articulador simbólico confronta a construção histórica do negro como sujeito intelectualmente inferior. Sua prática artística é apresentada como produção de sentido e elaboração cosmológica. Quando o texto afirma que ele "caprichava no desenho das mãos dos deuses e explicava que elas davam vida às palavras" (SILVA, 2009, p. 7), a escultura é elevada à condição de linguagem. Forma e significado tornam-se indissociáveis, desmontando a separação colonial entre arte erudita e arte popular racializada.

O projeto do museu comunitário amplia essa disputa epistêmica ao afirmar a legitimidade da produção negra como patrimônio cultural autônomo. A memória não depende da chancela do centro; organiza-se na comunidade. Trata-se de gesto contracolonial. A obra desnaturaliza a inferioridade intelectual negra ao apresentar personagens como produtores de conhecimento técnico, artístico e espiritual. A estética negra manifesta-se também na estrutura narrativa: circularidade temporal, centralidade da memória e

presença da oralidade configuram forma que dialoga com cosmopercepções afro-diaspóricas. O passado é continuamente atualizado nos pentes, nos rituais, na palavra transmitida.

Nesse sentido, a narrativa realiza o que Jacques Rancière denomina redistribuição do sensível: torna visível a complexidade do pensamento negro e reconfigura hierarquias estéticas. A experiência afro-brasileira deixa de ocupar a margem temática e torna-se princípio estruturante. A estética negra, assim, não é adorno identitário, mas prática de reexistência que restitui legitimidade, memória e centralidade à produção cultural afro-diaspórica.

AQUILOMBAMENTO, PEDAGOGINGA E FORMAÇÃO ESTÉTICA

Se o aquilombamento, conforme Abdias do Nascimento (1980), constitui prática histórica de resistência e projeto político de reorganização coletiva da vida negra, é possível compreender que, em *Os Nove Pentes d'África*, essa lógica não se manifesta apenas como memória ou metáfora espacial, mas como prática pedagógica. A obra de Cidinha da Silva institui uma pedagogia própria, que poderíamos aproximar da noção de pedagoginga termo que evoca a ginga como movimento, estratégia, corporeidade e inteligência relacional herdadas das cosmopercepções afro-diaspóricas.

A pedagoginga não se organiza segundo modelos escolares formais, hierarquizados e eurocentrados. Ela emerge da roda, da oralidade, do gesto, do cuidado intergeracional. Ensina-se pelo exemplo, pela narrativa, pelo toque, pelo ritual. Nesse sentido, o aquilombamento literário se converte em espaço de formação estética e ética. O avô Francisco não é apenas escultor; ele é mestre. Sua pedagogia não ocorre em sala de aula, mas no quintal, na oficina, na roda de histórias. Quando "caprichava no desenho das mãos dos deuses e explicava que elas davam vida às palavras" (SILVA, 2009, p. 7), ele ensina que forma e linguagem são inseparáveis. A mão esculpida é metáfora da própria criação artística: é gesto que anima, que movimenta, que comunica.

Aqui, a formação estética não se restringe à apreciação do belo; trata-se de aprendizagem sensível do mundo. O cuidado com as mãos dos deuses ensina precisão, respeito à ancestralidade e consciência simbólica. Ensina que cada detalhe carrega significado. Trata-se de educação do olhar e, portanto, de reorganização do sensível.

A pedagoginga, assim, articula-se diretamente com o aquilombamento. O quilombo, enquanto projeto coletivo, exige transmissão de saberes. Sem memória compartilhada, não há continuidade da comunidade. Os pentes, nesse contexto, funcionam como dispositivos pedagógicos. Não são apenas objetos herdados; são instrumentos de formação. Quando o avô distribui os pentes "de dentes contadores de histórias" (SILVA, 2009, p. 8), ele realiza gesto performático de ensino. Cada pente carrega narrativa, valor, princípio ético. O pente da admiração, por exemplo, ensina ética da alteridade. O objeto materializa ensinamento abstrato. Temos aqui pedagogia incorporada.

Essa dimensão dialoga com Leda Maria Martins (1997), ao conceber a oralitura como prática que inscreve memória no corpo e na performance. A pedagoginga opera nesse mesmo registro: conhecimento transmitido por gestos, entonações, silêncios, rituais. A literatura de Cidinha registra essa dinâmica, transformando-a em forma escrita que preserva a vibração da oralidade.

Ao mesmo tempo, podemos articular essa formação estética à concepção de partilha do sensível, de Jacques Rancière (2005). A literatura reorganiza o campo do visível e do dizível ao apresentar uma família negra como núcleo de saber, arte e sofisticação simbólica. Ao ler a obra, o leitor é convidado a reconhecer beleza, inteligência e complexidade onde o imaginário colonial historicamente produziu invisibilidade. Assim, a formação estética promovida pela narrativa é também formação política. Ao sensibilizar o leitor para a densidade simbólica dos rituais, dos cheiros, das texturas, dos objetos, a obra desloca percepções sedimentadas. A estética torna-se campo de disputa.

A pedagoginga manifesta-se também na relação entre gerações. As crianças aprendem trançando cabelos, ouvindo histórias, observando os mais velhos. O processo formativo ocorre na repetição e na convivência. A infância, longe de ser fase passiva, é espaço ativo de elaboração identitária.

Podemos afirmar, então, que *Os Nove Pentes d'África* realiza um duplo movimento: aquilomba a memória e gingando ensina a ler o mundo de outra maneira. A formação estética promovida pela obra não é neutra; é orientada para a valorização da ancestralidade, para a desconstrução do racismo estrutural e para a afirmação da dignidade negra.

Dessa forma, o aquilombamento literário não se limita à criação de espaço simbólico de resistência. Ele se converte em prática formativa que articula estética, ética e política, constituindo verdadeira pedagogia da reexistência.

EFEITO ESTÉTICO E POÉTICA DA REEXISTÊNCIA EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA*

Se a dimensão política de *Os Nove Pentes d'África* se evidencia na tematização da ancestralidade afro-diaspórica, sua potência transformadora realiza-se sobretudo no plano estético. A obra não apenas afirma a centralidade da cultura negra, mas constrói, pela linguagem, uma experiência sensível que reinscreve a ancestralidade como presença viva. Ao evocar cheiros de ervas, sons das vozes mais velhas e rodas de partilha, a narrativa instaura uma cena multissensorial: o leitor não apenas compreende a ancestralidade ele a sente. A memória deixa de ser conceito abstrato e torna-se experiência corporificada.

A estrutura em que cada pente carrega uma história e cada história reativa uma linhagem materializa uma poética da reexistência. O gesto literário é restitutivo: ao nomear ancestrais e reconstruir vínculos, o texto opera contra o apagamento histórico. A transmissão intergeracional organiza-se em espiral o passado irrompe no presente e orienta o futuro tensionando a linearidade eurocêntrica e encarnando, na própria forma, cosmopercepções afro-brasileiras.

Essa reexistência manifesta-se também na construção das personagens, apresentadas como sujeitos complexos, atravessados por memória, espiritualidade e afeto. O cuidado com o cabelo, historicamente estigmatizado, converte-se em signo de continuidade ancestral e dignidade. O corpo negro é reinscrito como território de saber. O efeito estético dessas cenas promove deslocamento perceptivo. Gestos cotidianos, pentear, ouvir, narrar, tornam-se atos ritualísticos e pedagógicos. A linguagem, marcada por cadência próxima à oralidade, cria uma atmosfera de partilha que aproxima a escrita da tradição griô. O texto não apenas tematiza a ancestralidade; ele a performa.

Assim, o efeito estético da obra emerge da convergência entre imagem, ritmo e memória. Mais do que denunciar o racismo estrutural, a narrativa oferece imagens alternativas de existência e produz uma pedagogia da ancestralidade. O leitor não apenas é informado; é afetado. A reexistência, portanto, não é somente tema, mas experiência instaurada no próprio ato da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *Os Nove Pentes d'África* evidencia que a escrita de Cidinha da Silva ultrapassa a dimensão temática da denúncia do racismo, configurando-se como gesto estético, epistemológico e ontológico de reexistência. Ao articular ancestralidade, memória, oralidade, simbolismo e materialidade, a autora constrói uma narrativa que não apenas representa a experiência afro-brasileira, mas a performa estruturalmente. A obra desloca o eixo do cânone eurocentrado ao afirmar que a centralidade negra não é periférica nem suplementar, mas estruturante de uma outra organização do sensível. O símbolo dos pentes sintetiza esse movimento. Elevado de objeto cotidiano a operador simbólico complexo, o pente torna-se arquivo afetivo ancestral, tecnologia de transmissão de saber e dispositivo performático de herança. Sua materialidade condensa memória, corporeidade e linhagem, reinscrevendo o cuidado com o cabelo como gesto político e pedagógico. Nesse processo, a narrativa realiza aquilo que Jacques Rancière denomina redistribuição do sensível: redefine o que pode ser percebido como belo, digno e legítimo no campo estético. O cotidiano negro, historicamente desvalorizado, converte-se em centro irradiador de sentido.

A figura do avô Francisco, escultor e guardião de narrativas, tensiona o epistemicídio histórico ao apresentar o homem negro como sujeito de elaboração estética sofisticada. Sua prática artística e sua palavra ritualizada confrontam a lógica colonial que inferiorizou saberes afro-diaspóricos. A estética negra, nesse contexto, não se limita ao conteúdo temático; manifesta-se na estrutura narrativa circular, na oralidade performática, na centralidade da memória e na presença da cosmopercepção afrocentrada. Trata-se de forma que encarna visão de mundo.

O capítulo da despedida do avô reforça essa perspectiva ao reinscrever a morte como passagem e continuidade, e não como ruptura definitiva. A presença ritual de ervas, tecidos e nomes atualiza uma ontologia relacional em que ancestralidade e presente coexistem. A narrativa, assim, tensiona a fragmentação moderna entre corpo e espírito e afirma uma temporalidade espiralar, em consonância com reflexões sobre oralitura e afrografias da memória. A morte, longe de interromper o ciclo, intensifica a herança e reafirma a permanência do ancestral no tecido da experiência cotidiana.

No plano político-estético, a obra instaura um aquilombamento literário. Inspirada na tradição quilombista, a narrativa constrói a família como microquilombo espaço de proteção, partilha e formação ética. A herança transmitida não é individualizada, mas coletiva; cada pente é gesto de comunhão. Essa dimensão comunitária aproxima-se da pedagoginga como prática formativa que articula oralidade, corpo, sensibilidade e convivência. A literatura, nesse sentido, converte-se em espaço de formação estética e ética, ampliando horizontes de percepção e pertencimento. A noção de encruzilhada permite compreender a dinâmica relacional que atravessa a obra. Tradição e contemporaneidade, infância e ancestralidade, tecnologia e memória coexistem em movimento. A identidade afro-brasileira emerge

como processo, não como essência fixa. A decolonialidade manifesta-se, portanto, menos como discurso explícito e mais como prática narrativa: na organização do tempo, na centralidade da oralidade, na legitimação de cosmopercepções outras e na recusa à necessidade de tradução para um olhar hegemônico.

Desse modo, *Os Nove Pentes d'África* consolida-se como contribuição significativa para a literatura afro-brasileira contemporânea e para o pensamento estético de matriz decolonial e contracolonial. A obra demonstra que a literatura pode operar como território de restituição ontológica e epistemológica, enfrentando o epistemicídio não apenas por meio da denúncia, mas pela criação de mundos possíveis. A palavra literária emerge como gesto de reinvenção do sensível, reorganizando percepções, afetos e imaginários.

Em síntese, a escrita de Cidinha da Silva afirma-se como prática de resistência e celebração. Ao conjugar memória, estética e comunidade, a autora projeta futuros ancorados na dignidade ancestral e na pluralidade de mundos. A reexistência, aqui, não é apenas tema; é método e efeito. A literatura torna-se espaço de travessia, encruzilhada viva onde passado, presente e futuro se entrelaçam. E é nesse entrelaçamento que reside sua força mais radical: a capacidade de transformar o sensível e, com ele, as possibilidades de existência.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.** Tradução de Érica Zíngano. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BARBOSA, Maria José Somerlate**. Exu: verbo devoluto**. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DERRIDA, Jacques. ***Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*.** Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade***. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

IROBI, Isiaba**. O que eles trouxeram comigo: carnaval e performance estética africana da diáspora.** Tradução de Vitor Martins de Sousa. *Projeto História*, São Paulo, n. 44, p. 273-293, jun. 2012.

INSTITUTO CLARO. **O que é contra-colonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?** Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/. Acesso em: 23 jan. 2026.

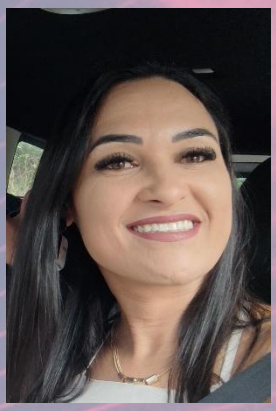
MARTINS, Leda Maria. ***Afrografias da memória: o reinado do rosário no Jatobá*.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

NASCIMENTO, Abdias do. ***O quilombismo: documentos de uma militância panafricanista*.** Petrópolis: Vozes, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. ***A partilha do sensível: estética e política*****.** Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

SILVA, Cidinha da. ***Os nove pentes d'África*****.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

THOMPSON, Robert Farris. ***Flash of the spirit: African and Afro-American art and philosophy*****.** New York: Vintage Books, 1984.



A IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE OF SUSTAINABILITY IN EDUCATION

ROSANA COSTA PARDINHO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano do Sul (2011); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

Este estudo busca aprofundar o debate ao evidenciar tanto os desafios quanto a urgência de fortalecer uma educação em direitos humanos que seja efetiva, contextualizada e socialmente comprometida. Com base em um exame cuidadoso das produções teóricas existentes, são apresentados os referenciais que fundamentam a abordagem dos direitos humanos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância de desenvolver práticas pedagógicas que não apenas fomentem a análise crítica, mas que também promovam valores democráticos, inclusivos e orientados para o respeito à dignidade humana. Tal abordagem é indispensável para que os educadores possam preparar os estudantes para atuarem em uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade, o diálogo e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos sociais. Desse modo, a educação pautada nos direitos humanos tem como finalidade formar indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades, aptos a exercer participação ativa na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Esta pesquisa concentra-se em identificar e analisar estratégias pedagógicas e metodologias adequadas à implementação da educação em direitos humanos, considerando a expressiva diversidade cultural, étnica e social que caracteriza o público escolar. A intenção é compreender de que maneira essas diferenças impactam o desenvolvimento e a aplicação dos princípios fundamentais dos direitos humanos no cotidiano escolar. Por fim, são apresentados exemplos de experiências práticas que ilustram a incorporação da educação em direitos humanos em diferentes realidades educacionais, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre

sua importância e sobre os inúmeros desafios que ainda precisam ser superados para consolidar essa prática no âmbito da educação formal.

Palavras-chave: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

ABSTRACT

This study seeks to deepen the debate by highlighting both the challenges and the urgency of strengthening human rights education that is effective, contextualized, and socially committed. Based on a careful examination of existing theoretical productions, the frameworks that underpin the approach to human rights in the school environment are presented. From this perspective, the importance of developing pedagogical practices that not only foster critical analysis but also promote democratic, inclusive values oriented towards respect for human dignity is emphasized. Such an approach is indispensable for educators to prepare students to act in a society that recognizes and values diversity, dialogue, and harmonious coexistence among different social groups. Thus, education based on human rights aims to form individuals aware of their rights and responsibilities, capable of actively participating in the construction of a more just, egalitarian, and supportive society. This research focuses on identifying and analyzing pedagogical strategies and methodologies suitable for implementing human rights education, considering the significant cultural, ethnic, and social diversity that characterizes the school population. The intention is to understand how these differences impact the development and application of fundamental human rights principles in daily school life. Finally, examples of practical experiences are presented that illustrate the incorporation of human rights education in different educational realities, with the aim of broadening reflection on its importance and on the numerous challenges that still need to be overcome to consolidate this practice within formal education.

Keywords: Education; Pedagogical practice; Systematization; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Uma estratégia amplamente reconhecida como essencial para promover a inclusão no ambiente educacional consiste em valorizar a participação ativa dos estudantes, incentivando que expressem suas opiniões, compartilhem ideias e relatem suas experiências. Essa abordagem pedagógica fortalece a construção de uma cultura escolar mais democrática, oferecendo espaços de fala legítimos e oportunidades reais de participação para todos. Ao legitimar a voz dos alunos, o ambiente de aprendizagem torna-se mais acolhedor, colaborativo e inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A adoção de iniciativas educacionais que abordam temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social enriquece sobremaneira o processo formativo,

pois favorece a compreensão da importância de reconhecer e valorizar as diversas identidades humanas. Projetos que trabalham essas temáticas promovem uma sociedade mais plural e equânime, na qual diferentes culturas, modos de vida e perspectivas são respeitados e apreciados. Investir em práticas que desenvolvam essa consciência social revela-se fundamental diante da crescente necessidade de convivência democrática e respeito mútuo nas diferentes esferas sociais.

Com igual relevância, destaca-se a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem ações de sensibilização e conscientização que envolvam todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias, professores, gestores e demais profissionais. Essas iniciativas fortalecem um ambiente educativo integrado, colaborativo e comprometido com a promoção da inclusão. Palestras, oficinas, rodas de conversa, campanhas e eventos culturais que abordam diversidade, direitos humanos e equidade possuem grande potencial formativo, pois estimulam reflexões fundamentais para que a comunidade escolar se torne mais solidária e engajada na construção de um espaço pautado pela justiça social. Ao adotar práticas contínuas de formação e diálogo, a escola consolida uma cultura institucional que valoriza a diversidade humana e promove relações baseadas no respeito às diferenças.

“Não há educação sem amor, sem humildade, sem diálogo verdadeiro.” Freire (1996).

Nesse contexto, a educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos configura-se como um modelo educacional voltado a garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa perspectiva reconhece e acolhe as diferenças individuais, assegurando igualdade de oportunidades e respeito às singularidades de cada aluno. Para que esse ideal seja efetivamente concretizado, é indispensável que os profissionais da educação atuem de maneira colaborativa e comprometida com a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Isso envolve planejar ações pedagógicas eficazes, adotar estratégias que favoreçam a participação de todos e promover um ambiente escolar acolhedor, capaz de valorizar a diversidade do corpo discente e estimular o respeito mútuo. A inclusão educacional representa uma trajetória contínua e desafiadora que exige engajamento coletivo, sensibilidade e compromisso permanente, mas seus resultados contribuem para a formação de uma sociedade orientada pelos princípios da justiça, da solidariedade e da inclusão.

Entre os valores essenciais para a construção de uma sociedade equitativa, destaca-se a capacidade de reconhecer limitações pessoais e valorizar as contribuições dos outros, associada ao senso de justiça compreendido como a busca constante pela equidade no tratamento entre indivíduos. Em uma sociedade ideal, todas as pessoas teriam seus direitos respeitados e suas diferenças valorizadas como expressão da diversidade humana. Nesse sentido, tanto a humildade quanto o senso de justiça desempenham papéis fundamentais na promoção de uma convivência harmoniosa, respeitosa e inclusiva. A reflexão sobre o aprendizado associado à humildade e à justiça, especialmente quando

articulado aos direitos humanos, permite compreender como esses valores influenciam positivamente as relações interpessoais e fomentam ambientes sociais mais empáticos, equilibrados e democráticos.

Esse conjunto de valores está intrinsecamente relacionado ao papel central da educação na formação humana. A educação não deve ser compreendida apenas como escolarização formal, mas como um processo amplo que acompanha o indivíduo desde o nascimento e se estende por toda a vida, manifestando-se nas interações familiares, comunitárias, profissionais, religiosas e em todos os espaços coletivos de convivência. Os processos educativos permeiam as múltiplas dimensões da vida cotidiana, influenciando o desenvolvimento humano em suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Assim, a aprendizagem constitui um fenômeno contínuo, dinâmico e interdisciplinar, expressando-se nas diferentes experiências e relações que moldam o sujeito ao longo de sua trajetória.

No âmbito educacional, destaca-se ainda a importância do apoio familiar, uma vez que a formação docente para a educação em direitos humanos deve ser contínua, multidisciplinar e articulada à prática pedagógica. Professores precisam ser capacitados para incorporar essas temáticas de modo transversal, relacionando-as com diferentes componentes curriculares e com situações concretas do cotidiano dos estudantes. Entre os valores que fundamentam essa formação, a humildade destaca-se como capacidade de reconhecer limites pessoais, aprender com os outros e manter abertura para novas perspectivas. Em um contexto social marcado pelo individualismo e pela competitividade, a humildade torna-se essencial para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da cooperação. A adoção desse valor amplia horizontes, fortalece o respeito às diferenças e favorece a convivência pacífica.

Paralelamente, o senso de justiça refere-se à consciência de que todas as pessoas têm direitos iguais e devem ser tratadas com dignidade e respeito. Esse valor envolve a garantia de condições equitativas e o combate às desigualdades e injustiças que persistem na sociedade. O respeito aos direitos humanos e o compromisso com a justiça constituem elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Incorporar esses valores no cotidiano escolar contribui para formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o bem comum.

Uma das formas de incentivar o aprendizado baseado na humildade e no senso de justiça consiste em integrar seus princípios aos currículos escolares por meio de conteúdos e práticas que abordem direitos humanos e questões sociais. Ferramentas pedagógicas como filmes, documentários, obras literárias, debates e atividades práticas possibilitam reflexões profundas sobre temas como desigualdade social, discriminação racial, desigualdade de gênero, direitos das minorias e justiça social. Esses recursos favorecem a consciência crítica dos estudantes, ampliam sua compreensão da realidade e fortalecem seu engajamento em questões relevantes da sociedade contemporânea.

A educação voltada aos direitos humanos fundamenta-se em princípios universais como dignidade, liberdade e igualdade, consagrados em documentos internacionais, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa base normativa orienta práticas pedagógicas que estimulam a responsabilidade social e a formação de indivíduos preparados para contribuir com uma sociedade justa e solidária. Trata-se de uma abordagem educativa que não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca promover uma compreensão integrada e profunda dos direitos humanos e de suas implicações sociais, culturais e políticas. Sua natureza transversal e interdisciplinar permite que diferentes áreas do conhecimento contribuam para uma formação mais ampla, conectada e significativa.

A estruturação da prática educativa voltada aos direitos humanos requer estratégias que estimulem a reflexão crítica, o engajamento ativo e a vivência concreta dos valores fundamentais dessa área. Entre as abordagens utilizadas destacam-se a educação popular, o estímulo ao diálogo intercultural, a resolução pacífica de conflitos e ações que promovam a cidadania em perspectiva global. O uso de recursos pedagógicos diversificados favorece processos de aprendizagem mais dinâmicos e enriquecedores, contribuindo para o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito à diversidade.

Instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras voltadas à sistematização de práticas educativas relacionadas aos direitos humanos. Projetos interdisciplinares, campanhas de conscientização e debates sobre questões contemporâneas desempenham papel relevante na sensibilização da comunidade escolar e ampliam o alcance da educação em direitos humanos. Entretanto, ainda existem desafios, como resistência social, insuficiência de formação especializada e falta de recursos que dificultam a implementação plena dessas práticas. Superá-los exige políticas públicas consistentes, investimentos adequados e fortalecimento das redes de apoio formadas por escolas, famílias e instituições sociais.

A organização e estruturação da educação em direitos humanos constituem um processo contínuo, desafiador e dependente do envolvimento colaborativo de todos os agentes educacionais. A consolidação de uma cultura que valorize esses direitos demanda a superação de preconceitos, o reconhecimento da diversidade e o fortalecimento de vínculos baseados no respeito e na igualdade. Desse modo, a educação em direitos humanos mostra-se essencial para a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e participar ativamente da construção de uma sociedade mais equitativa e humanitária.

A IMPORTÂNCIA DO ÂMBITO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO

A formação de educadores para atuar com essa temática tem papel decisivo na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos. Ao fornecer aos docentes ferramentas

teóricas e metodológicas adequadas, contribui-se para a promoção de valores fundamentais ao convívio social. A educação em direitos humanos, portanto, revela-se não apenas como uma área de estudo, mas como um compromisso ético-político voltado à transformação social. Em um contexto marcado por desigualdades e violações de direitos, sua implementação nas instituições de ensino torna-se indispensável para formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar na construção de um mundo mais justo, solidário e democrático. Com base nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de aprofundar a organização e estruturação das práticas educativas voltadas aos direitos humanos, com vistas ao aprimoramento das metodologias adotadas e ao fortalecimento das ações que promovem a dignidade humana em todas as dimensões do processo educativo.

A educação contemporânea, especialmente aquela orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela promoção da inclusão, demanda uma compreensão abrangente das relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Entre os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento integral dos estudantes, destaca-se a participação da família, elemento essencial no processo formativo e na consolidação de práticas pedagógicas orientadas para a justiça, a igualdade e o respeito às diferenças. A escola não atua isoladamente: ela se insere em um contexto social mais amplo, no qual as experiências familiares desempenham papel determinante na construção da identidade, dos valores e das formas de compreender e interagir com o mundo. Por isso, a discussão sobre inclusão, educação em direitos humanos, humildade e senso de justiça não pode prescindir da análise sobre como a família contribui para a formação ética, social e emocional dos estudantes.

Ao analisar as práticas educativas voltadas à inclusão escolar, observa-se que uma estratégia amplamente reconhecida é promover a participação ativa dos estudantes, criando espaços que legitimem suas vozes e experiências. No entanto, essa participação torna-se ainda mais significativa quando a família participa do processo educativo, apoiando a expressão das crianças e jovens, valorizando suas opiniões e reforçando a importância do diálogo como ferramenta de aprendizagem. Quando a família estimula o estudante a expressar suas ideias, a refletir sobre diferenças culturais e a respeitar os direitos do outro, ela contribui diretamente para o fortalecimento de uma cultura escolar democrática. Assim, a participação familiar é um fator decisivo para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, colaborativos e inclusivos.

“A educação deve contribuir para a compreensão da condição humana e do destino comum da humanidade.” — Morin (2000).

Além disso, é durante a convivência familiar que muitos valores fundamentais são inicialmente desenvolvidos. A humildade, por exemplo, é um valor que se manifesta nas relações cotidianas, no reconhecimento das próprias limitações e no respeito às diferenças de opinião. A criança que cresce em um ambiente familiar no qual há abertura ao diálogo, acolhimento de erros, valorização de aprendizados

e incentivo à cooperação torna-se mais preparada para interagir com colegas e professores em um ambiente escolar. Do mesmo modo, o senso de justiça é fortalecido em experiências familiares que promovem equidade, respeito mútuo e consciência sobre direitos e deveres. Assim, a família funciona como espaço privilegiado para a formação moral, sendo a primeira instituição responsável por cultivar valores que moldam a convivência social e influenciam diretamente o comportamento dos estudantes em sala de aula.

A escola, no entanto, possui papel igualmente fundamental na ampliação dessas experiências formativas. Quando instituições educacionais desenvolvem e implementam ações articuladas de sensibilização e conscientização envolvendo todos os membros da comunidade escolar — alunos, famílias, docentes e gestores —, elas ampliam o potencial educativo da família e fortalecem o vínculo entre o ambiente doméstico e a instituição escolar. Palestras, workshops, rodas de conversa e eventos culturais que abordam temas como diversidade, direitos humanos e inclusão tornam-se ferramentas valiosas não apenas para os estudantes, mas também para pais, mães e responsáveis, que passam a compreender melhor o papel da escola e a importância de seu próprio engajamento no processo educativo.

A educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos, nessa perspectiva, configura-se como um modelo que reconhece o estudante em sua integralidade e que valoriza a pluralidade humana. Ao valorizar as diferenças individuais e promover a igualdade de oportunidades, esse modelo reforça a necessidade de diálogo permanente entre escola e família, pois ambos compartilham o compromisso de garantir que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento e desenvolvam suas capacidades em ambientes respeitosos e acolhedores. A inclusão não pode ser efetivamente consolidada sem o envolvimento ativo da família, que deve oferecer suporte emocional, acompanhamento escolar e incentivo à participação dos estudantes em diferentes atividades. A interação constante entre instituição e responsáveis permite identificar necessidades específicas, criar estratégias de intervenção e promover ações que respeitem as singularidades de cada sujeito.

A trajetória da inclusão educacional é contínua e desafiadora, exigindo sensibilidade e compromisso dos profissionais da educação, mas também da família. Para que a inclusão seja de fato possível, é indispensável que os ambientes familiares valorizem a diversidade, rejeitem práticas discriminatórias e incentivem a convivência pacífica. Famílias que compreendem o valor da diferença e que promovem o respeito ao outro contribuem significativamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Como resultado, os estudantes tornam-se mais preparados para atuar em diferentes contextos, lidar com conflitos e construir relações baseadas na empatia e na solidariedade.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos adquire relevância central. Ela busca formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da construção de uma

sociedade mais justa e igualitária. Essa formação não ocorre apenas no espaço escolar: ela começa no ambiente familiar, nas interações diárias e no exemplo dos adultos. Pais e responsáveis, ao demonstrarem atitudes de respeito, justiça e humildade, tornam-se referências fundamentais para as crianças, que tendem a reproduzir comportamentos observados no convívio doméstico. Assim, a família constitui a base afetiva e moral que sustenta a educação em direitos humanos.

A família desempenha papel determinante no processo de letramento emocional, tão necessário para que os estudantes desenvolvam empatia, autocontrole e inteligência social. Esses aspectos são essenciais para a promoção da cultura de paz, eixo fundamental da educação em direitos humanos. Ambientes familiares saudáveis ensinam as crianças a lidar com frustrações, reconhecer emoções, resolver conflitos de maneira não violenta e compreender o significado das relações sociais. Todos esses elementos refletem diretamente no comportamento dos estudantes e influenciam sua capacidade de interagir de maneira respeitosa e construtiva dentro da escola.

No contexto contemporâneo, marcado por desigualdades sociais, discriminações, rompimentos de direitos fundamentais e inúmeros conflitos, a educação em direitos humanos torna-se ainda mais urgente. A família, nesse cenário, surge como parceira estratégica da escola na construção de valores éticos e democráticos. É no espaço doméstico que as primeiras noções de pertencimento, respeito e responsabilidade são formadas. Ao mesmo tempo, a escola amplia esses valores, proporcionando experiências práticas, teóricas e relacionais que consolidam a formação cidadã dos estudantes. Uma educação verdadeiramente transformadora exige, portanto, a articulação contínua e harmônica entre escola e família.

“A educação cidadã implica compromisso com a justiça social e a dignidade humana.” Gadotti (2000).

A formação docente também deve considerar esse aspecto. Professores preparados para trabalhar com direitos humanos, diversidade e inclusão precisam estar atentos às realidades familiares dos estudantes, compreendendo que o processo educativo se desenvolve de maneira integrada entre os dois espaços. A escola deve reconhecer a diversidade de arranjos familiares existentes, respeitar suas particularidades e buscar estabelecer relações de confiança, evitando julgamentos ou preconceitos. Ao acolher a família como parceira legítima, a instituição escolar fortalece seu papel social e favorece práticas pedagógicas mais eficientes e humanizadas.

No desenvolvimento de projetos educativos baseados em direitos humanos, a participação familiar pode ocorrer de diversas maneiras. As famílias podem contribuir com relatos de experiências culturais, participar de atividades escolares, colaborar na organização de eventos, dialogar com professores sobre necessidades específicas dos filhos e envolver-se em campanhas de conscientização promovidas pela

escola. Essa interação produz efeitos positivos no desempenho escolar, na autoestima dos estudantes e na construção de um ambiente educacional mais sólido e democrático. Quando a família participa, a escola se torna mais viva, mais humana e mais conectada às necessidades reais dos sujeitos que a compõem.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social e um processo pelo qual as crianças crescem em direção ao pensamento independente.” Vygotsky (1998).

O apoio familiar também potencializa a utilização de ferramentas pedagógicas que estimulam a reflexão crítica dos estudantes. Filmes, documentários, obras literárias, debates e projetos interdisciplinares são ainda mais significativos quando acompanhados por diálogos que transcendem o espaço escolar e se estendem ao ambiente doméstico. A participação dos responsáveis em discussões sobre desigualdade social, discriminação racial, desigualdade de gênero, direitos de minorias e justiça social amplia a compreensão dos estudantes, que passam a perceber esses temas como parte da vida cotidiana e não apenas como conteúdos escolares. Assim, a família contribui para a internalização dos valores essenciais dos direitos humanos.

Outro ponto importante reside no fato de que a família pode atuar como espaço de proteção emocional e psicológica. Em muitos casos, estudantes que vivenciam experiências de discriminação, exclusão ou injustiça encontram na família o suporte necessário para enfrentar adversidades e fortalecer sua resiliência. Famílias que acolhem, orientam e dialogam ajudam na formação de sujeitos mais seguros, autônomos e conscientes. Esse acompanhamento é particularmente importante em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a escola e a família devem atuar de maneira articulada para garantir direitos e promover inclusão.

No entanto, é importante reconhecer que a família, assim como a escola, enfrenta desafios. Muitas famílias carecem de informação, tempo ou recursos para acompanhar plenamente o processo educativo dos filhos. Outras vivenciam dificuldades sociais, emocionais ou financeiras que impactam sua capacidade de participação. Diante dessas realidades, a escola deve adotar uma postura acolhedora, aberta ao diálogo e sensível às necessidades específicas de cada família. O objetivo não é exigir participação idealizada, mas construir, com respeito e compreensão, formas possíveis de cooperação que beneficiem o estudante.

A educação em direitos humanos, nesse ponto, apresenta a escola como espaço de diálogo intercultural, interdisciplinar e democrático, capaz de integrar conhecimentos, valores e práticas que envolvem diferentes atores sociais. Para que essa educação seja efetiva, é fundamental que a família seja reconhecida como sujeito ativo no processo, corresponsável pela formação cidadã. Escola e família,

juntas, fortalecem o sentido de pertencimento do estudante, ampliam sua visão de mundo e consolidam valores fundamentais para a convivência pacífica.

A construção de uma cultura escolar baseada nos direitos humanos exige ações coletivas e contínuas. A participação familiar não é uma etapa isolada, mas um componente estruturante desse processo. As famílias contribuem para a superação de preconceitos, para o reconhecimento da diversidade e para o fortalecimento de vínculos sociais baseados no respeito e na igualdade. Sua presença nas decisões escolares, nas atividades pedagógicas e nas experiências formativas amplia o alcance das ações inclusivas e democratiza o ambiente escolar.

Ao refletir sobre a importância da família no ambiente educacional, compreende-se que o processo de formação humana é complexo, contínuo e coletivo. A escola representa o espaço formal de aprendizagem, mas a família constitui o primeiro núcleo social e emocional dos indivíduos. A articulação entre esses dois ambientes enriquece a educação, fortalece valores éticos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana. A educação em direitos humanos só alcança sua plenitude quando escola e família atuam de maneira conjunta, reconhecendo cada estudante como sujeito de direitos, digno de respeito, cuidado e oportunidade.

Assim, destaca-se que a formação de professores, o desenvolvimento de práticas inclusivas, o fortalecimento de valores como humildade e senso de justiça e a implementação de políticas de direitos humanos no cotidiano escolar são processos que necessitam do envolvimento ativo da família. A parceria entre escola e responsáveis constitui um dos pilares centrais na construção de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a transformação social. Em um mundo marcado por desafios éticos e sociais, a educação que promove direitos humanos, inclusão e respeito às diferenças precisa ser compreendida como responsabilidade compartilhada. Família e escola, juntas, tornam-se forças fundamentais na formação de cidadãos críticos, éticos, participativos e preparados para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a inclusão no âmbito educacional, com base nos princípios dos direitos humanos, exige uma mudança significativa na forma como se compreende e se exerce a educação. Essa transformação deve ocorrer de maneira a valorizar a individualidade de cada aluno, reconhecendo a importância e o impacto positivo que a diversidade traz para o ambiente escolar. É essencial que essa nova perspectiva considere e respeite as particularidades de cada estudante, fomentando um espaço onde todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial máximo e contribuir com suas diferenças para o aprendizado coletivo. A inclusão, na verdade, abrange muito mais do que apenas a mera presença física do estudante dentro do ambiente escolar, como a sala de aula; ela envolve garantir que esse aluno,

independentemente de suas particularidades, seja tratado com respeito e dignidade por todos os outros, criando assim um espaço acolhedor e justo. O grupo de professores exerce uma função essencial na promoção da inclusão educacional nas instituições de ensino. Isso ocorre porque, através do comprometimento de cada um deles, de sua formação contínua e das estratégias pedagógicas que adotam em sala de aula, é possível desenvolver e consolidar um ambiente que seja acolhedor e inclusivo, garantindo que todos os alunos se sintam bem-vindos e respeitados em seu processo de aprendizado. Assim, a atuação da equipe docente se torna crucial para que todos os estudantes possam realmente ter oportunidades iguais e um espaço propício para seu desenvolvimento educacional.

“O ambiente familiar é o contexto mais imediato e influente no desenvolvimento da criança.” Bronfenbrenner (1996).

A busca por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, e que ao mesmo tempo respeite e estime os direitos humanos, constitui um desafio significativo que exige a colaboração ativa de todos os segmentos da sociedade. Isso se torna ainda mais crucial no contexto do ambiente escolar, que é um espaço de grande importância e relevância na formação e desenvolvimento dos cidadãos que irão compor a sociedade do futuro. Portanto, é essencial que esse esforço conjunto seja concretizado, a fim de garantir uma educação que acolha e valorize todas as individualidades. É possível estabelecer um espaço educacional que seja mais receptivo, empático e que favoreça a equidade junto à justiça social por meio da implementação de uma abordagem inclusiva. Essa abordagem considera de maneira cuidadosa e atenta a variedade de experiências, competências e necessidades específicas que cada aluno possui. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para que todos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades.

A importância de uma educação inclusiva que esteja alicerçada nos princípios dos direitos humanos, assim como o papel fundamental que o corpo docente pode desempenhar na criação de processos de inclusão, traz à tona reflexões significativas a respeito de como a sociedade percebe questões relacionadas à diversidade e à igualdade de oportunidades. Isso nos leva a pensar, por exemplo, em como as práticas pedagógicas podem ser moldadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente escolar que valorize e respeite suas singularidades. Dessa forma, é possível fomentar um espaço educacional que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas chances de desenvolvimento e aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁTICA FORMADORA

FROM READING THE WORD TO READING THE WORLD: LITERARY LITERACY AS A FORMATIVE PRACTICE

SABRINA MENDES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - Uninove (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI JARDIM MONJOLO I

RESUMO

O presente artigo discute a relevância do letramento literário no contexto educacional, compreendendo a literatura como prática social, cultural e formadora do sujeito. Parte-se da premissa de que a leitura literária não deve restringir-se à decodificação do sistema escrito, mas possibilitar a construção de sentidos, a fruição estética e o diálogo crítico com o mundo. Fundamentado nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Rildo Cosson e Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh, o texto problematiza práticas escolares ainda recorrentes que reduzem a literatura a um instrumento para o ensino da gramática ou a textos destituídos de sentido social. Ao longo da discussão, defende-se que o letramento literário contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e culturalmente participativos, ao ampliar repertórios linguísticos, simbólicos e humanos. Além da reflexão teórica, são apresentadas táticas pedagógicas que favorecem o trabalho cotidiano com a literatura na escola, como a mediação docente, a leitura compartilhada, a contação de histórias, o acesso constante aos livros e a valorização da escolha do leitor. Conclui-se que o letramento literário constitui um eixo fundamental para uma educação humanizadora e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Letramento; Leitores; Literária; Fruição; Repertório.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of literary literacy in the educational context, understanding literature as a social, cultural, and formative practice of the individual. It starts from the premise that literary reading should not be restricted to the decoding of the written system, but should enable the construction of meaning, aesthetic enjoyment, and critical dialogue with the world. Based on the theoretical contributions of Paulo Freire, Rildo Cosson, Ana Carolina Carvalho, and Josca Ailine Baroukh, the text problematizes still-recurring school practices that reduce literature to an instrument for teaching grammar or to texts devoid of social meaning. Throughout the discussion, it is argued that literary literacy contributes to the formation of critical, autonomous, and culturally participatory readers by expanding linguistic, symbolic, and human repertoires. Beyond theoretical reflection, pedagogical tactics are presented that favor daily work with literature in schools, such as teacher mediation, shared reading, storytelling, constant access to books, and valuing the reader's choice. It is concluded that literary literacy constitutes a fundamental axis for a humanizing and socially committed education.

Keywords: Literacy; Readers; Literature; Enjoyment; Repertoire.

INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa um lugar central na formação humana, pois possibilita ao sujeito ampliar sua compreensão de mundo, de si mesmo e das relações sociais que o constituem. No entanto, no contexto escolar, ainda são frequentes práticas que reduzem a literatura a um recurso acessório da alfabetização ou a um suporte para o ensino de conteúdos gramaticais, esvaziando seu potencial estético, cultural e formador. Diante desse cenário, torna-se necessário discutir o letramento literário como uma abordagem que compreende a leitura para além da decodificação, entendendo-a como prática social e experiência significativa. A motivação para este estudo emerge, portanto, da necessidade de repensar o lugar da literatura na escola e de problematizar como sua mediação pode contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do letramento literário no contexto educacional, evidenciando seu papel na formação integral dos sujeitos. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos do letramento literário; discutir a leitura literária como prática social, cultural e estética; refletir sobre as limitações das práticas escolares tradicionais de leitura; e apresentar táticas pedagógicas que possam favorecer o trabalho com a literatura no cotidiano escolar.

Para alcançar tais objetivos, o artigo inicia-se com uma discussão conceitual acerca do letramento literário e de seus fundamentos teóricos. Em seguida, aborda-se a leitura literária como prática social e cultural, problematizando abordagens centradas exclusivamente na decodificação. Posteriormente, discutem-se as críticas às práticas escolares tradicionais, o papel da literatura na formação humana e a

importância da mediação docente. Por fim, são apresentadas táticas pedagógicas para a efetivação do letramento literário na escola, culminando nas considerações finais.

LETRAMENTO LITERÁRIO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

O letramento literário compreende a leitura da literatura como uma prática social que ultrapassa a simples aprendizagem do código escrito, envolvendo a construção de sentidos, a fruição estética e o diálogo do leitor com o mundo. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ser entendida como mero recurso pedagógico e passa a ser reconhecida como experiência formadora, capaz de ampliar a percepção da realidade e de promover o desenvolvimento crítico do sujeito.

Paulo Freire (1986) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao afirmar que a leitura crítica não se esgota na decodificação da palavra escrita, uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para o autor, compreender um texto implica perceber as relações entre texto e contexto, reconhecendo que linguagem e realidade se articulam de maneira dinâmica. Assim, a leitura assume um caráter reflexivo, no qual o leitor é chamado a interpretar, questionar e atribuir sentidos ao que lê.

Essa concepção dialoga diretamente com a proposta de letramento literário desenvolvida por Cosson (2022), ao defender que a leitura literária não se configura como uma atividade solitária ou exclusivamente individual. Ao contrário, trata-se de uma prática social compartilhada, cujo sentido se constrói no diálogo entre leitor, texto, sociedade e outros leitores. Dessa forma, a experiência literária ganha densidade à medida que é mediada, discutida e ressignificada coletivamente.

Freire (1986) também critica práticas educativas que valorizam a quantidade de leituras em detrimento do aprofundamento da compreensão, alertando para uma visão mecanizada da palavra escrita. O letramento literário, nesse sentido, propõe a superação dessas práticas ao defender a leitura como experiência significativa, reflexiva e transformadora, na qual o leitor se apropria da literatura de modo crítico e consciente.

LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL

Formar leitores implica oferecer condições para que o sujeito circule com autonomia pelos textos e compreenda sua função social. O leitor precisa estar apto para, ao ler uma obra, refletir sobre ela encontrando ligações com sua realidade, aplicando seus valores e cultura na busca de significados, comparando tais sentidos com as ideias oferecidas pelo autor de cada obra.

Para Carvalho e Baroukh (2018), a formação de leitores envolve uma mudança de perspectiva, na qual o indivíduo passa a acessar informações, narrativas e saberes que ampliam sua compreensão do mundo letrado, mesmo em uma sociedade marcada pela presença de diferentes linguagens e mídias.

As autoras destacam que o leitor crítico é aquele capaz de estabelecer relações entre diferentes textos, confrontar informações, avaliar fontes e construir suas próprias conclusões.

Essa concepção reforça a ideia de que a leitura literária contribui para a formação de sujeitos aptos a participar de maneira ativa e reflexiva da vida social e cultural, posicionando-se diante dos discursos que circulam na sociedade.

Historicamente, contudo, a leitura escolar esteve associada a práticas centradas na decodificação e na memorização.

> Nem sempre se pensou a leitura na escola desse modo. No Brasil, ela passou for um forte questionamento na década de 1980. Até então a leitura na escola estava a serviço de uma alfabetização baseada na decodificação. Ou seja, para ser alfabetizado, bastava juntas as letras, sílabas, palavras. A leitura apoiava a alfabetização por meio da oferta de textos simplificados, fora de contextos sociais, produzidos unicamente para fins didáticos, apresentados nas cartilhas. (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p.14)

Apesar dos avanços teóricos alcançados desde então, ainda é possível identificar, nas práticas contemporâneas, resquícios dessa abordagem. Nas escolas atuais ainda temos professores que perpetuam métodos tradicionais, evitando ainda a inserção de práticas que consideram a cultura do educando, que estimulem jovens e adultos a busca pelo sentido do que leem.

Freire (1986) ressalta que a leitura crítica exige o adentramento no texto e a busca por sua significação mais profunda. Assim, compreender a leitura literária como prática cultural implica reconhecer o papel da escola na garantia de experiências de leitura que valorizem o sentido, o diálogo e a relação com a cultura escrita.

PRÁTICAS ESCOLARES TRADICIONAIS DE LEITURA

Conforme citado acima, mesmo diante das discussões teóricas que defendem a centralidade da literatura na formação do leitor, ainda são comuns, no contexto escolar, práticas que reduzem o texto literário a um instrumento utilitário, retornando à pratica a métodos tradicionais. Carvalho e Baroukh (2018) apontam que obras literárias de reconhecida qualidade são frequentemente utilizadas apenas como pretexto para exercícios gramaticais, o que compromete a experiência estética da leitura.

Essas práticas tendem a esvaziar o sentido do texto literário, afastando o leitor da fruição e do diálogo com a obra. Ao transformar a leitura em tarefa mecânica, a escola contribui para a construção de uma relação instrumental e pouco significativa com a literatura. Freire (1986) critica esse tipo de abordagem ao alertar que a leitura não deve ser tratada como exercício de memorização, mas como prática reflexiva que exige envolvimento, tempo e aprofundamento.

Superar essas limitações implica repensar o papel da literatura na escola, reconhecendo o leitor como sujeito ativo na construção de sentidos. O letramento literário propõe, assim, uma mudança de paradigma, deslocando o foco da leitura como obrigação escolar para a leitura como experiência cultural e formadora.

LITERATURA, FORMAÇÃO HUMANA E DIREITO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A literatura desempenha um papel fundamental na formação humana, pois possibilita ao leitor o contato com emoções, conflitos, valores e experiências que fazem parte da condição humana. Carvalho e Baroukh (2018) ressaltam que a relação com a literatura é essencialmente subjetiva, não sendo possível definir de forma rígida se uma obra é ou não adequada apenas com base em critérios etários. As autoras defendem a fruição como objetivo central da leitura literária, entendida como a possibilidade de aproveitar o texto de maneira prazerosa e significativa. Ao ampliar o repertório cultural e simbólico do leitor, a literatura favorece a construção de sentidos e a compreensão da complexidade das relações humanas.

Freire (1986) contribui para essa discussão ao defender a biblioteca como centro cultural e espaço de diálogo, e não como simples depósito de livros. Negar ou restringir o acesso à literatura, seja por censura, simplificação excessiva ou controle do uso dos livros, significa silenciar experiências e sentimentos, comprometendo o processo de formação integral do sujeito.

> Dá a necessidade de quem tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando aprender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica. (FREIRE, 1986; p.38)

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO E TÁTICAS PEDAGÓGICAS

No contexto do letramento literário, o professor assume papel central como mediador da experiência de leitura. Cosson (2022) destaca que a leitura literária se fortalece quando compartilhada, pois o diálogo entre leitores amplia as possibilidades de interpretação e de construção de sentidos.

A mediação docente envolve, entre outros aspectos, a valorização dos elementos paratextuais das obras, como capa, orelha e ilustrações, incentivando a formulação de hipóteses e expectativas em relação ao texto. Além disso, implica garantir o acesso constante aos livros e incentivar o manuseio livre das obras, elemento fundamental para a construção da autonomia do leitor.

> Levando em conta a importância do objeto cultural livro na formação do leitor, nos perguntamos: por que em muitas escolas ainda encontramos livros, confiscados, fechados em armários, longe do acesso das crianças, guardados na sala dos professores da coordenação ou da direção? (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p.38)

A mediação docente exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e conhecimento teórico, possibilitando que a literatura seja vivenciada como experiência estética, social e cultural, e não como mera obrigação escolar.

Outra tática importante é a realização de conversas literárias após a leitura possibilitando que os leitores compartilhem impressões, sentimentos e interpretações, favorecendo o desenvolvimento da escuta, da argumentação e da construção coletiva de sentidos. Além disso, permitir escolhas de leitura, mesmo dentro da grade curricular, contribui para o fortalecimento do vínculo com a literatura e da autonomia do leitor.

Essas táticas reforçam a compreensão da literatura como prática viva e significativa, integrando-a ao cotidiano escolar de maneira coerente com os princípios do letramento literário.

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DOCENTE

A efetivação do letramento literário no contexto escolar está diretamente relacionada à formação docente e às concepções de leitura que orientam a prática pedagógica. O professor, enquanto mediador cultural, não apenas apresenta textos literários aos estudantes, mas constrói condições para que a leitura se torne uma experiência significativa, crítica e humanizadora. Nesse sentido, refletir sobre a formação inicial e continuada dos docentes torna-se indispensável para compreender os limites e as possibilidades do trabalho com a literatura na escola.

Historicamente, a formação de professores esteve marcada por abordagens tecnicistas, nas quais a literatura ocupava lugar secundário, muitas vezes associada apenas ao ensino de conteúdos gramaticais ou ao cumprimento de programas curriculares. Essa perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas escolares que priorizam a fragmentação dos textos literários, o uso de excertos descontextualizados e a leitura orientada por questionários fechados, esvaziando o potencial formador da obra literária.

Cosson (2022) ressalta que o professor leitor desempenha papel fundamental na constituição de comunidades leitoras na escola. Quando o docente se reconhece como leitor literário, amplia sua capacidade de mediação, pois compartilha experiências, interpretações e afetos relacionados à leitura. Dessa forma, a literatura deixa de ser apresentada como obrigação escolar e passa a ser vivenciada como prática cultural legítima.

Freire (1986) contribui para essa reflexão ao afirmar que ensinar exige compromisso com a formação crítica dos sujeitos. Assim, o trabalho com a leitura literária demanda do professor uma postura ética e política, na qual a mediação da leitura se configura como ato de diálogo, escuta e problematização. A formação docente, portanto, deve contemplar não apenas métodos e técnicas, mas também a dimensão estética e humanizadora da literatura.

LITERATURA, LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A literatura exerce papel central na construção da subjetividade, uma vez que possibilita ao leitor entrar em contato com diferentes formas de ver, sentir e interpretar o mundo. Por meio da linguagem literária, o sujeito vivencia experiências simbólicas que ultrapassam sua realidade imediata, ampliando

sua compreensão sobre si mesmo e sobre os outros. Nesse processo, a leitura literária contribui para o desenvolvimento da empatia, da imaginação e da sensibilidade estética.

Carvalho e Baroukh (2018) destacam que a literatura oferece ao leitor a oportunidade de experimentar emoções, conflitos e dilemas humanos de forma mediada, segura e reflexiva. Essa experiência favorece a elaboração de sentimentos e a construção de sentidos, especialmente em contextos sociais marcados por desigualdades e silenciamentos. A leitura, nesse sentido, não se limita à apreensão de conteúdos, mas constitui espaço de escuta e expressão simbólica.

A linguagem literária, ao explorar metáforas, ambiguidades e múltiplos sentidos, desafia o leitor a ir além das interpretações literais. Freire (1986) aponta que esse movimento é fundamental para a formação crítica, pois exige do sujeito a capacidade de questionar, relacionar e reinterpretar a realidade. Assim, a literatura contribui para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes discursos e posicionar-se diante deles.

Compreender a literatura como linguagem formadora implica reconhecer seu valor no currículo escolar não apenas como instrumento pedagógico, mas como direito cultural. Negar ou minimizar o acesso à literatura significa restringir experiências fundamentais para o desenvolvimento humano, afetivo e social.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Apesar dos avanços teóricos no campo da leitura e do letramento literário, diversos desafios ainda se impõem à sua efetivação no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a escassez de acervos atualizados, a falta de espaços adequados para leitura, a pressão por resultados avaliativos imediatos e a redução do tempo destinado às práticas literárias.

Além disso, a presença massiva das tecnologias digitais e das linguagens multimodais impõe novos desafios à formação do leitor literário. Embora esses recursos ampliem as possibilidades de acesso à informação, também podem contribuir para práticas de leitura fragmentadas e superficiais, caso não sejam mediadas de forma crítica. Nesse contexto, o letramento literário assume papel ainda mais relevante, ao possibilitar experiências de leitura mais profundas e reflexivas.

Cosson (2022) enfatiza que a escola deve se constituir como espaço de resistência à leitura apressada e utilitarista, promovendo tempos e espaços para a fruição literária. Isso exige planejamento pedagógico, compromisso institucional e valorização da leitura como prática cultural essencial.

Outro desafio significativo refere-se à concepção de literatura adotada pelas instituições escolares. Quando a leitura é tratada apenas como meio para atingir outros objetivos pedagógicos, perde-se sua potência formadora. Superar esse desafio implica reconhecer a literatura como eixo estruturante da educação, articulando-a às demais áreas do conhecimento sem esvaziar seu sentido estético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o letramento literário constitui um elemento central para a formação humana e educacional. Ao compreender a leitura literária como prática social, cultural e estética, rompe-se com visões reducionistas que historicamente marcaram o ensino da leitura na escola.

A literatura, ao possibilitar a leitura da palavra articulada à leitura do mundo, contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e culturalmente participativos. As contribuições teóricas de Freire, Cosson e Carvalho e Baroukh reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a mediação docente e a experiência estética, reconhecendo o leitor como protagonista do processo de construção de sentidos.

Além disso, a discussão evidenciou que investir no letramento literário implica repensar a formação docente, as concepções de currículo e as políticas educacionais voltadas à leitura. A escola, enquanto espaço de acesso à cultura escrita, deve garantir condições materiais e simbólicas para que a literatura esteja presente de forma contínua e significativa no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que o letramento literário não se configura como prática complementar, mas como eixo estruturante de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. Ao promover experiências de leitura que articulam sensibilidade, reflexão e criticidade, a escola reafirma seu papel social e cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** São Paulo: Panda Books, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta** 1.ed. Americana: Adonis, 2023.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES PROMOTORAS DE IGUALDADE

INCLUSIVE EDUCATION AND ACTIONS PROMOTING EQUALITY

SAMARA DE JESUS SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade universidade nove de julho - UNINOVE, 2016;

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a educação inclusiva e as ações promotoras de igualdade no ambiente escolar, destacando seus fundamentos teóricos, marcos legais, práticas pedagógicas e estratégias institucionais. A partir de uma revisão de literatura, buscou-se compreender como a inclusão educacional se consolidou no Brasil e quais são os desafios e possibilidades para sua efetivação nas escolas públicas e privadas. Foram abordados os princípios que sustentam a educação inclusiva, as políticas públicas e normativas nacionais e internacionais, bem como as práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e ao combate às desigualdades. Constatou-se que a construção de uma escola inclusiva demanda mudanças estruturais e culturais, além da formação continuada de professores, do fortalecimento de ações intersetoriais e da adoção de estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Conclui-se que a educação inclusiva é uma condição essencial para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa, sendo responsabilidade de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Igualdade; Diversidade; Práticas pedagógicas; Políticas públicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze inclusive education and actions promoting equality in the school environment, highlighting its theoretical foundations, legal frameworks, pedagogical practices, and institutional strategies. Based on a literature review, it sought to understand how educational inclusion has been consolidated in Brazil and what the challenges and possibilities are for its implementation in public and private schools. The principles that underpin inclusive education, national and international public policies and regulations, as well as pedagogical practices aimed at valuing diversity and combating inequalities were addressed. It was found that the construction of an inclusive school demands structural and cultural changes, in addition to the continuing education of teachers, the strengthening of intersectoral actions, and the adoption of pedagogical strategies that guarantee access, permanence, and academic success for all students. It is concluded that inclusive education is an essential condition for the consolidation of a more just, democratic, and equitable society, being the responsibility of the entire school community and society as a whole.
Keywords: Inclusive education; Equality; Diversity; Pedagogical practices; Public policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Este modelo educacional parte do princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm o direito de estar inseridos em um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade. A inclusão, nesse contexto, não deve se restringir apenas ao acesso físico à escola, mas deve compreender a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, com igualdade de oportunidades.

No Brasil, a legislação educacional, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), passou a enfatizar a importância da inclusão escolar como um direito inalienável. Essa orientação foi reforçada por políticas públicas e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo país, que reconhecem o papel da escola como espaço de formação cidadã e de promoção da equidade.

No entanto, embora avanços normativos e institucionais tenham sido conquistados, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios. As desigualdades sociais, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e as barreiras atitudinais ainda limitam o pleno desenvolvimento de práticas inclusivas nas instituições escolares. Neste sentido, as ações promotoras de igualdade surgem como estratégias fundamentais para consolidar a inclusão como princípio e prática cotidiana na escola.

Este estudo teve como objetivo a refletir sobre as relações entre educação inclusiva e ações promotoras de igualdade, analisando como essas iniciativas podem contribuir para a superação de exclusões históricas e para o fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática e participativa. Ao

investigar as práticas pedagógicas, políticas institucionais e experiências exitosas no âmbito da educação básica, busca-se compreender os caminhos possíveis para a construção de um ambiente escolar que respeite as diferenças e promova a equidade no processo educativo.

REVISÃO DA LITERATURA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem sua base na concepção de que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas, devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes comuns de ensino. Essa perspectiva rompe com o paradigma da segregação educacional, defendendo a inserção plena de todos os alunos no contexto escolar regular. Segundo Mantoan (2003, p. 23), **"a inclusão implica uma transformação do sistema educacional para que ele seja capaz de responder às diferenças de todos os alunos"**.

Essa concepção é sustentada por princípios como equidade, respeito à diversidade e valorização do potencial humano. A inclusão não deve ser vista apenas como um processo de acesso físico à escola, mas como a garantia de permanência, participação e aprendizagem significativa. Para Aranha (2001), **"a educação inclusiva propõe uma escola que reconheça as diferenças e ofereça oportunidades iguais de aprendizagem a todos os estudantes"**.

A Declaração de Salamanca (1994), documento referência no campo da inclusão, estabelece que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, e adaptar-se às suas necessidades, promovendo uma pedagogia centrada no aluno e respeitando as particularidades de cada um. Essa visão é reforçada por Mittler (2003, p. 34), ao afirmar que **"a inclusão requer mudanças estruturais no sistema educacional para que todas as crianças aprendam juntas"**.

No Brasil, os fundamentos da educação inclusiva são consolidados pela Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação sem discriminação, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que afirma a obrigatoriedade da oferta de atendimento educacional especializado. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortalece a inclusão como um direito, destacando a importância de eliminar barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação.

A perspectiva inclusiva também é sustentada por abordagens pedagógicas críticas que valorizam o papel da escola na transformação social. Freire (1996, p. 47) afirma que **"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção"**, princípio que dialoga diretamente com a proposta de inclusão educacional.

Outro aspecto relevante dos fundamentos da inclusão é a compreensão da deficiência como uma construção social. O modelo social da deficiência, em oposição ao modelo médico, considera que as barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais são os verdadeiros fatores de exclusão. De acordo com

Sassaki (2005, p. 21), **“a inclusão consiste na adaptação da sociedade para que todas as pessoas possam participar plenamente de todos os seus sistemas”**.

Os teóricos da educação inclusiva também destacam a importância do currículo flexível e da avaliação diferenciada. Para Ainscow (2004), a inclusão exige a adoção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade de estilos de aprendizagem, utilizando diferentes recursos, estratégias e formas de avaliação, a fim de possibilitar o sucesso escolar de todos os alunos.

É importante ressaltar que a educação inclusiva não se limita às pessoas com deficiência, mas abrange todos os sujeitos em situação de vulnerabilidade ou diferença, como alunos em situação de pobreza, migrantes, indígenas, quilombolas, entre outros. Conforme Carvalho (2006), a inclusão deve ser entendida como um compromisso ético e político com a justiça social e com o direito à educação para todos.

Os fundamentos da educação inclusiva se conectam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). A escola inclusiva, nesse contexto, torna-se um instrumento de transformação social e de construção de uma sociedade mais equitativa.

Compreender os fundamentos teóricos da educação inclusiva é essencial para a formulação de práticas pedagógicas, políticas públicas e propostas curriculares que promovam o acolhimento, o respeito às diferenças e a igualdade de condições no ambiente escolar. A efetivação da inclusão exige não apenas conhecimento técnico, mas um compromisso coletivo com a valorização da diversidade humana e a luta contra toda forma de exclusão.

POLÍTICAS PÚBLICAS E NORMATIVAS SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A construção de uma educação inclusiva no Brasil passou a ganhar maior força a partir do final do século XX, especialmente após a Constituição Federal de 1988, que representou um marco na consolidação dos direitos sociais, inclusive o direito à educação para todos, sem discriminação. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 208, inciso III, afirma-se a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reforça esse compromisso ao prever, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. De acordo com Brasil (1996, p. 22), **“a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência”**.

Outro marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2008, p. 14), **“a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência”**.

A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), com status de emenda constitucional no Brasil (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009), fortaleceu o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão. O documento reconhece que as pessoas com deficiência devem ter acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2009).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 estabeleceu diretrizes e metas claras para a consolidação da inclusão escolar no país. A Meta 4 prevê a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do AEE (Brasil, 2014). Essa meta também define estratégias para a formação de professores e a ampliação da acessibilidade nos ambientes escolares.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Segundo Brasil (2015, p. 35), **"é dever do Estado assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino"**.

Apesar desses avanços normativos, a implementação efetiva das políticas públicas inclusivas ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade, formação docente e cultura escolar (Carvalho, 2006; Mantoan, 2003).

É importante destacar que a política educacional inclusiva não deve ser tratada de forma isolada, mas sim articulada com outras políticas sociais, como saúde, assistência social e direitos humanos. Essa abordagem intersetorial é fundamental para garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, conforme enfatiza Stainback e Stainback (1999), ao afirmar que a inclusão exige o envolvimento da comunidade como um todo.

Além das políticas federais, muitos estados e municípios têm desenvolvido legislações e diretrizes próprias para fortalecer a educação inclusiva em seus territórios. A autonomia dos sistemas de ensino permite que sejam criadas iniciativas locais que respeitem as especificidades regionais e ampliem as possibilidades de atendimento adequado às necessidades educacionais especiais.

O panorama das políticas públicas e normativas brasileiras reflete um compromisso progressivo com a inclusão educacional, há um distanciamento entre a legislação e a prática escolar, o que exige ações concretas, recursos adequados, formação docente contínua e uma gestão comprometida com os princípios da equidade e do respeito à diversidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras depende fortemente da adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade dos alunos. Segundo Nóvoa (2009, p. 29), **"não há mudança educacional sem mudança na formação dos professores"**. A qualidade do processo educativo está diretamente ligada ao papel do professor, cuja formação deve prepará-lo para enfrentar os desafios cotidianos de uma sala de aula inclusiva.

As práticas pedagógicas inclusivas consistem em estratégias didáticas que buscam atender às necessidades de todos os estudantes. De acordo com Mantoan (2006, p. 17), **“a inclusão exige que a escola abandone práticas tradicionais e construa novas formas de ensinar e aprender”**.

O planejamento colaborativo entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia relevante para a inclusão. Conforme Oliveira e Araújo (2015), esse trabalho conjunto contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

A avaliação inclusiva deve ser contínua e formativa. Hoffmann (2003, p. 45) afirma que **“avaliar significa compreender o processo de aprendizagem para intervir de forma mais eficaz”**.

As tecnologias assistivas também desempenham papel fundamental. Segundo Bersch (2017), esses recursos ampliam as possibilidades de comunicação, mobilidade e acesso ao conhecimento.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas somente será efetiva se os professores estiverem devidamente preparados para atuar nesse contexto. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve contemplar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre inclusão, além de desenvolver competências para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação docente é um elemento central nesse processo. Para Garcia (2012), a formação de professores deve incluir dimensões éticas, políticas e pedagógicas que preparem o educador para atuar em contextos diversos.

A ausência de uma formação adequada é um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes na implementação da educação inclusiva. Muitos professores relatam insegurança, despreparo e falta de apoio institucional para trabalhar com alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. A falta de formação adequada ainda é um desafio apontado por muitos docentes (Pletsch, 2010). Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Outro aspecto relevante é a importância de uma cultura escolar inclusiva, que transcende a atuação individual do professor e envolve toda a comunidade escolar. A gestão escolar, os profissionais da educação, as famílias e os próprios estudantes devem estar engajados na construção de um ambiente acolhedor, participativo e respeitoso com as diferenças. Segundo Ainscow (2004), a inclusão bem-sucedida depende da criação de culturas escolares que promovam o pertencimento e valorizem todos os alunos como parte integrante da escola.

As práticas pedagógicas inclusivas também devem estar alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de forma a institucionalizar os princípios da inclusão e garantir sua continuidade, independentemente das mudanças de gestão ou de equipe docente. O PPP deve contemplar ações concretas voltadas à acessibilidade, à formação continuada e à participação das famílias, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação de qualidade para todos (Veiga, 2003).

É preciso compreender que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas é um processo contínuo, construído coletivamente, que exige mudanças de atitude, revisão de concepções e rompimento com paradigmas excludentes. A formação docente, nesse contexto, assume papel estratégico, pois é por meio dela que se desenvolvem as competências profissionais, o compromisso ético e a sensibilidade necessária para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

AÇÕES PROMOTORAS DE IGUALDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A construção de uma escola inclusiva exige compromisso com a promoção da igualdade e da equidade no ambiente escolar. Segundo Carvalho (2006, p. 67), **“a inclusão implica reconhecer as diferenças e garantir condições reais de participação para todos”**.

Promover a igualdade implica ir além da oferta universal de ensino, exigindo ações específicas que considerem as diferentes condições sociais, econômicas, culturais e cognitivas dos alunos. Para Diniz (2008), a equidade educacional exige o reconhecimento das desigualdades e a adoção de estratégias que garantam oportunidades justas de aprendizagem. Nesse sentido, ações como reforço escolar, tutoria pedagógica, atividades extracurriculares, adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas são estratégias fundamentais.

Um exemplo de ação promotora de igualdade é a valorização da identidade cultural dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, é um importante instrumento nesse processo. A valorização da identidade cultural dos estudantes também é uma ação fundamental. Conforme Gomes (2005), o reconhecimento da diversidade étnico-racial contribui para a construção de uma educação democrática.

Outro aspecto importante é a promoção da igualdade de gênero. Scott (1995) destaca que a educação tem papel central na superação das desigualdades sociais e culturais entre homens e mulheres., a igualdade de gênero na educação envolve tanto a equidade no acesso quanto a revisão crítica dos conteúdos e práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades.

A gestão escolar também exerce papel estratégico nesse processo. Segundo Veiga (2003), o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído coletivamente para refletir os valores da comunidade escolar.

A formação continuada dos profissionais da educação é outra ação indispensável para o enfrentamento das desigualdades. Professores e gestores precisam estar preparados para reconhecer e lidar com a diversidade, adotando práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvendo um olhar crítico sobre os processos de exclusão. Segundo Nóvoa (2009), a formação docente deve articular teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais e éticas comprometidas com a transformação da realidade educacional.

As ações promotoras de igualdade também se concretizam na criação de ambientes escolares acessíveis e acolhedores. Isso inclui a eliminação de barreiras arquitetônicas, a adoção de materiais didáticos acessíveis, a presença de intérpretes de Libras quando necessário, e a oferta de recursos de acessibilidade comunicacional e pedagógica. De acordo com Bersch (2017), essas medidas não beneficiam apenas os alunos com deficiência, mas contribuem para uma escola mais democrática para todos.

A participação da comunidade e das famílias é outro elemento-chave para a efetividade das ações inclusivas. A escola deve fomentar a construção de parcerias com as famílias e com organizações locais, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade no processo educativo. Conforme Paro (2010), a gestão democrática da escola pública pressupõe a escuta ativa das demandas da comunidade e o compartilhamento das decisões que afetam o cotidiano escolar.

Projetos escolares voltados para temas transversais, como direitos humanos, cidadania, meio ambiente, saúde e cultura, são estratégias pedagógicas eficazes na promoção da igualdade. Esses projetos incentivam a reflexão crítica, o respeito às diferenças e o engajamento dos estudantes em ações coletivas, formando sujeitos conscientes e atuantes em sua realidade social (Libâneo, 2013).

As ações promotoras de igualdade no ambiente escolar devem ser contínuas, planejadas e avaliadas regularmente, com base em indicadores de acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes. A construção de uma cultura inclusiva depende do compromisso institucional com a justiça social e com a formação de cidadãos que reconhecem e valorizam a diversidade como parte essencial da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola que acolha a diversidade e promova a equidade de oportunidades para todos os estudantes. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão vai além do simples acesso à escola; ela exige mudanças estruturais, curriculares, metodológicas e atitudinais, que garantam a participação efetiva e a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência, com necessidades específicas e de todos aqueles que, historicamente, foram excluídos dos processos educacionais.

Os fundamentos teóricos analisados apontam que a educação inclusiva está alicerçada na valorização da diversidade humana, na defesa dos direitos fundamentais e na superação dos paradigmas excludentes que ainda persistem na cultura escolar. Documentos como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, além da própria legislação brasileira, como a Constituição Federal, a LDB e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, fortalecem juridicamente esse modelo de educação, sinalizando um caminho irreversível rumo à democratização do ensino.

No entanto, a efetivação da inclusão ainda enfrenta inúmeros desafios. A distância entre a legislação e a realidade escolar é evidente quando observamos a falta de formação continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a ausência de infraestrutura adequada e, principalmente, a permanência de concepções equivocadas sobre deficiência e diversidade. Para vencer tais obstáculos, é indispensável investir na formação docente com foco em práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

As práticas pedagógicas inclusivas analisadas neste trabalho demonstram que a flexibilização curricular, o planejamento colaborativo entre professores, a utilização de tecnologias assistivas e uma avaliação mais humanizada são ferramentas essenciais para garantir o sucesso de todos os alunos.

Essas práticas não beneficiam apenas os estudantes com deficiência, mas promovem um ambiente de aprendizagem mais justo, participativo e solidário para toda a comunidade escolar.

As ações promotoras de igualdade no ambiente escolar revelam-se estratégias indispensáveis para combater as diversas formas de exclusão e discriminação. Iniciativas voltadas à valorização da identidade étnico-racial, à equidade de gênero, ao respeito à pluralidade cultural e à construção de ambientes acessíveis e acolhedores são exemplos de como a escola pode assumir um papel ativo na promoção dos direitos humanos e na formação de cidadãos conscientes.

Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva e promotora da igualdade exige o envolvimento de todos os atores sociais: professores, gestores, estudantes, famílias, comunidade e poder público. Trata-se de um processo contínuo de transformação das práticas escolares e das mentalidades, que só se concretiza por meio de políticas públicas eficazes, formação qualificada e compromisso coletivo com a justiça social.

A educação inclusiva não é uma utopia inatingível, mas uma necessidade urgente em um país marcado por profundas desigualdades. Garantir o direito de todos à educação com qualidade, respeito e dignidade é não apenas um dever do Estado, mas uma responsabilidade de toda a sociedade. A escola inclusiva não é uma escola para alguns, é uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Desenvolvendo escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial e as múltiplas linguagens.** São Paulo: Moderna, 2001.

BERSCH, Rita. **Tecnologias assistivas: recursos e estratégias para a inclusão escolar.** Porto Alegre: Instituto Bersch, 2017.

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

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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a escola e os desafios da diversidade.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

GARCIA, **Regina Leite. Formação de professores para a diversidade: desafios e perspectivas.** Campinas: Papirus, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação: uma pedagogia do cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MITTLER, Peter. **Educando crianças com necessidades especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Thais Helena Gaspar de; ARAÚJO, Enicéia Gonçalves Mendes. **Planejamento colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 345-362, 2015.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 10 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Formação de professores e inclusão: práticas e saberes docentes em construção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2003.

ARTE: O TRABALHO COM MÚSICA NA ESCOLA

ART: WORKING WITH MUSIC IN SCHOOL



SELMA BACCAN SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012) e em Matemática pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica/Institucional (2015), Formação Docente (2022), Artes Visuais (2019), Afetividade como Valor Educacional Humano (2023), A Arte de Contar Histórias(2024).

RESUMO

O presente artigo é abordar a importância da Arte dentro da sala de aula que é uma proposta que vai além do aspecto motivador, pois abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Ao inserir-se a Arte na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se uma importante aliada no processo de aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro. Além da alfabetização, a Arte também resgata a cultura e ajuda na construção do conhecimento significativo. Não sendo considerada apenas benéfica na alfabetização, a Arte é também uma excelente aliada na promoção da cidadania, trabalhando projetos que envolvem linguagens artísticas, sendo assim, cada vez mais valorizadas pela sua eficácia. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Música; Escola.

ABSTRACT

This article addresses the importance of Art in the classroom, a proposal that goes beyond motivation, opening up a diversity of opportunities and contributing to the child's full development. By incorporating Art into the daily practice of the educational environment, it can become an important ally in the learning process of writing and reading, fostering an appreciation for various subjects studied, developing motor coordination, assisting in the formation of concepts, developing self-esteem, and fostering interaction with others. Beyond literacy, Art also revives culture and helps in the construction of meaningful knowledge. Not only beneficial to literacy, Art is also an excellent ally in promoting citizenship, working on projects that involve artistic languages, thus becoming increasingly valued for its effectiveness. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography gathered on the subject.

Keywords: Education; Music; School.

INTRODUÇÃO

A Arte dentro da sala de aula é uma proposta que vai além do aspecto motivador, pois abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Ao inserir-se a Arte na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se uma importante aliada no processo de aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro.

Além da alfabetização, a Arte também resgata a cultura e ajuda na construção do conhecimento significativo. Não sendo considerada apenas benéfica na alfabetização, a Arte é também uma excelente aliada na promoção da cidadania, trabalhando projetos que envolvem linguagens artísticas, sendo assim, cada vez mais valorizadas pela sua eficácia.

Segundo a Constituição Federal de 1988, todo cidadão tem o direito a educação, sendo que esta deve ser oferecida de forma integral e qualificada, proporcionando a todos os estudantes, condições para que a criatividade, o raciocínio, a autonomia, a criticidade e outras habilidades sejam trabalhadas e desenvolvidas efetivamente, garantindo ao aluno o desenvolvimento de capacidades e sua transformação em um cidadão capaz de intervir em sua realidade, promovendo modificações na sociedade em que vive.

Para que o processo de ensino-aprendizagem se realize de forma satisfatória, torna-se imprescindível fazer deste um momento único e abrangente, principalmente nas séries iniciais. Sabe-se que o objetivo principal das séries iniciais, é introduzir a criança no mundo da educação formal, desenvolvendo suas habilidades e preparando o aluno para ir além da leitura de palavras, ou seja, capacitá-lo a fazer a leitura do mundo.

Antigamente, ocorria uma tendência em introduzir na Educação Infantil, a alfabetização,

colocando a criança, precocemente, em contato com a leitura e a escrita através de exercícios repetitivos e maçantes. Essa prática vem sendo modificada no decorrer dos últimos anos, pois os profissionais e estudiosos da educação compreendem as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e da alfabetização, dando a seus alunos o direito de vivenciar, de forma qualificada, o processo de desenvolvimento de habilidades, próprias da infância, que influenciam diretamente na formação do futuro cidadão.

E, a Música, como linguagem artística, apresenta-se como importante ferramenta, a ser utilizada em sala de aula nas séries iniciais, uma vez que ela é considerada instrumento que trabalha as competências e habilidades que se encontram na base da aprendizagem. Aplicar esse recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na alfabetização, pode trazer um avanço no rendimento das crianças, bem como na qualificação do ensino.

A Música se torna assim, um valioso suporte didático para a alfabetização, mostrando as contribuições que o desenvolvimento de capacidades como ritmo, sensibilidade e criatividade pode propiciar ao aluno uma qualidade no processo de aprendizagem.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo, aprofundar o conceito de Arte na aprendizagem, verificar a reação dos alunos em relação ao trabalho realizado com a Música, comprovando que a mesma pode ser utilizada como ferramenta didática para a alfabetização, bem como, mudanças importantes que completem o conhecimento que está sendo desenvolvido e estimulado. Pretende mostrar também que a educação é o primeiro passo para a transformação de uma sociedade e ela precisa ser vivenciada com alegria, beleza e prazer, sendo que a Arte e, em especial, a Música, proporcionam esses momentos à criança.

DESENVOLVIMENTO

A Arte é uma forma de expressão e comunicação humana e, tem papel fundamental no desenvolvimento humano, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais, justificando sua presença na vida escolar, principalmente, nas séries iniciais.

É muito importante para a escola que as crianças desenvolvam desde pequena sua criatividade e sensibilidade para as artes em geral.

Como área do conhecimento, a Arte apresenta relações com a cultura por meio das manifestações culturais, como, as esculturas, pinturas e outros. Olhando a Arte sob este aspecto, é possível considerar que toda a produção artística e cultural é um modo pelo qual os sujeitos se entendem e marcam sua existência no mundo.

Segundo Fusari e Ferraz (2009), a educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do

pensamento idealista e democrático, valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos e procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Fusari e Ferraz (2009) relatam que com a inserção da Educação Artística no currículo escolar através da Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhorar o ensino de Arte na educação escolar, incorporando atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo das crianças.

> Passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização, em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. [...], além disso, geralmente, a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente e, os professores se comprometem com objetivos que, por sua própria natureza, configuram-se como inatingíveis. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 18).

Segundo Luigi Pareyson (1989), as definições sobre Arte podem ser reduzidas a três: a Arte concebida como um fazer, como um conhecer e como um exprimir. No entanto, o autor adverte que estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras.

Quando conceitua a Arte como um fazer, destaca-a como uma técnica, que era predominante na Antiguidade, quando, praticamente, não havia uma distinção entre a Arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão.

A segunda concepção interpreta a Arte como conhecimento, visão, contemplação, entendendo-a ora como uma forma suprema, ora com uma forma insignificante do conhecimento, mas, nas duas situações, como uma visão da realidade: ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e significativa.



Fonte: https://escolaarvore.com.br/BlogDaArvore-musicalizacao. Acesso em: 05 jun. 2024.

A terceira definição da Arte vem do Romantismo, considerando que a beleza da Arte consiste não na adequação a um modelo ou regra de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita.

No decorrer do tempo, as concepções de Arte como expressão se multiplicaram e se aprimoraram. E, as concepções de Arte estão presentes na Filosofia, na Sociologia e na Antropologia para o deslocamento do foco das teorias estéticas não mais sobre a obra de arte, mas sobre as relações que as pessoas criam com os objetos e produções artísticas.



Fonte: https://educandariosc.org.br/educacao-infantil-passa-a-participar-das-oficinas-de-musica/. Acesso em: 05 jun. 2024.

Assim, considerando a Arte como um produto e construção sociocultural, Pareyson (1989) destaca que a Arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples fazer não basta para definir sua essência.

A Arte é também uma invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já pensada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é também tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A Arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem de forma simultânea e inseparável, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original.

A Arte é concebida executando, fazendo, encontrando a regra quando se está operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo ou pintando, ou contando é que ela é encontrada e é concebida.

Ferraz e Fusari (2009) ressaltam que, se a Arte é invenção, ela é também produção, trabalho e construção já que ela inclui o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público. Segundo as autoras, a concepção de Arte está diretamente relacionada com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até o seu contato com o público.

> Uma obra de arte é feita para ser vista, consumida, difundida no mundo cultural e num determinado contexto histórico-social. Por essa razão, a obra artística só se completa “com a participação do espectador”, que recria “novas dimensões dessa obra a partir do seu

> grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão do artista. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.56).

Portanto, a obra de arte está na sua capacidade de intervir no processo histórico da sociedade e da própria Arte e, ao mesmo tempo, ser por ele determinado, explicitando, assim, a sua relação com o mundo.

A Arte hoje não é mais vista no sentido clássico da arte do belo, mas é também considerada por suas funções na sociedade.

A Arte é uma tarefa que vai além dela mesma. Ferraz e Fusari (2009), a Arte está intimamente vinculada ao seu tempo, não se esgotando em um único sentido ou função. É nesse sentido que há várias definições para a Arte evitando assim, esbarrar em conceitos até contraditórios e que foram incorporados pela cultura.

Ao procurar definir a linguagem artística da Música, por exemplo, pode-se dizer que ela pode ser o que pensamos que seja ou não. Ela pode ser sentimento, sensação, sensualidade, mas também pode não ter nada a ver com emoção ou sensação física. Música pode ser aquilo para o qual alguns dançam ou fazem amor. Em algumas culturas há categorias complexas para pensar sobre Música, em outras, parece não haver a necessidade de especular sobre Música, mas apenas contemplando-a. O que se espera da música hoje é poder relaxar, buscar o prazer, ou mesmo utilizá-la com fins terapêuticos.

Música, nessa direção, tem o efeito de uma droga leve, ajudando a sair de um momento ruim, dá um consolo fugitivo, por permitir que se saia de si mesmo por um momento. Existe, portanto, um amplo leque de possibilidades no qual a sociedade utilizou e utiliza a Arte para diversos fins, inclusive os não artísticos, tornando a Arte também um campo vasto de produções.

Refletir sobre os conceitos e funções da Arte conduzem necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que inclui os produtores/artistas/autores, as obras/produtos artísticos, as formas de comunicação/distribuição/difusão e suas relações com o público/plateia/apreciadores.

A Arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança entre outras linguagens artísticas. Para tal, é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem.

Dessa forma, a Arte pode favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania de crianças e jovens que se educam nas escolas, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo no qual estão inseridos.

O objetivo a que se propõe Arte no contexto educacional, em toda a sua especificidade prevista na forma de lei, é principalmente a construção da cidadania.

A Arte trata de relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo. Talvez mais que em outras disciplinas, através da Arte, o aluno é obrigado a entrar em contato consigo

mesmo, quando cria uma coreografia, realiza um jogo teatral, interpreta uma música ou aprecia um quadro. Isso não é nada menos do que formar a sua própria imagem de mundo, compreender a realidade.

A Arte na escola tem como objetivo revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores. Diante da complexidade presente nas escolas, como problemas de violência, dificuldades de concentração e interesse dos alunos pelas aulas, as tarefas dos professores de Arte parecem crescer nesse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetivamente, a Arte pode ajudar nas diversas formas de trabalhos coletivos por meio dos quais os alunos, em grupos ou em equipes, podem definir eles mesmos objetivos e, depois, chegar a resultados que foram trabalhados em conjunto.

As competências de trabalhar em equipe, assumindo partes de tarefas independentes como a experiência de grupos vocais e instrumentais ou grupos teatrais e de dança, são competências que estão relacionadas a metodologia de trabalho na área da Arte.

A Arte permite também um trabalho individual que discute a tolerância, o exercício para com o outro. Esse trabalho pode promover a autoconfiança e a coragem de se mostrar. Geralmente, essas competências são ignoradas na escola, aparecendo em momentos pontuais e como decoração do ambiente. O campo da Arte ainda é visto como um campo teórico-prático.

Dessa forma, ao invés de consumir grandes quantidades de conhecimento escolar, que será esquecido logo após as provas, a Arte reivindica para si, através de um trabalho prático, orientado para a ação, ancorar o conhecimento sensorial que envolve todos os sentidos: visão, tato, olfato, audição, gustação. O ensino tradicional promove o pensamento linear, causal e a Arte oferece o pensamento em rede, discursivo e trabalha com a inteligência emocional. A tentativa é a de superar um discurso modernista em que razão/sentimento, corpo/alma são tratados de uma forma dicotômica.

Assim, por meio da Arte, a criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, sem perceber que elas estão adquirindo, neste momento, vários conhecimentos. Na alfabetização, a utilização da Música faz com que a criança aprenda e amplie seu vocabulário, fazendo comparações com a sua realidade.

Baseado nesses estudos, conclui-se que em uma sociedade que a cada dia torna-se mais fundamentada na leitura e na escrita, o professor tem a incumbência de estimular e proporcionar ao educando essa aprendizagem.

Acredita-se assim, que a Música é uma ferramenta pedagógica e traz consigo grande relevância porque, além de trazer todas as vantagens já mencionadas, faz com que seja possível trabalhar todos os conteúdos da alfabetização de forma inovadora, muito criativa não tornando a aprendizagem uma atividade cansativa.

E, a Arte oferece aos alunos oportunidades de realmente aprenderem para a vida. Isso ocorre porque ela oferece um espaço de experiência. Quem é artisticamente criativo pratica o exercício da livre escolha. Aqueles que constroem modelos aprendem a redesenhar o futuro, procuram novas soluções, exercitam suas faculdades críticas na leitura de mundo.

Ademais, vale ressaltar que essas competências deveriam estar no foco de toda a escola e não apenas nas aulas de Arte, porque caso contrário, o ensino de Arte pode se tornar uma ilha criativa no conjunto de disciplinas escolares, deixando pouco espaço para uma aprendizagem orientada para a ação e para a compreensão por meio dos sentidos, uma aprendizagem vivencial. Aprender, nesse caso, significa sempre vincular questões de interesse da área com o interesse dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. **A música na Educação Infantil**. 4°. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

AVELLAR, R. M. G. **O Desafio de Continuar a Alfabetização**. São Paulo. JM Editora, 1995.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade:** Educação e Reeducação. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. **"Referenciais Curriculares para a Educação Infantil": Artes.** Brasília MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil: Proposta para Integração Social da Criança**. 2. Ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

ESTEVÃO, V. A. B. **A Importância da Música e da Dança no Desenvolvimento Infantil.** Assis Chateaubriand – PR, 2002.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

LIMA, R. N. S. **Matemática: Contatos Matemáticos do Primeiro Grau**. Fascículo 1 Cuiabá, EdUFMT, 2003.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental** – Campinas. SP: Papirus, 2003.

MÁRSICO, L. O. **A Criança e a Música: Um Estudo de como se Processa o Desenvolvimento Musical da Criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ROMÃO, J. E; TEIXEIRA, E. C. **Educação Musical: O Legado de Paulo Freire e a Aprendizagem da Música.** Cadernos de Pós-graduação – Educação, São Paulo, 2007.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM



AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHARACTERIZATION AND LEARNING STRATEGIES

SIMONE ESTEVES CALTABELLOTTA
Graduação em pedagogia pela universidade Nove de Julho (2018), pós-graduação em Alfabetização e letramento pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas FAHE (2020), pós em Educação de Jovens e Adultos Interdisciplinaridades (2025) FACONNECT e pós em Transtorno Global de desenvolvimento (2026) FACONNECT, Professora de educação infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Professor Lourenço Filho.

RESUMO

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil demanda a articulação entre os conhecimentos acerca das características do transtorno e dos seus reflexos na aprendizagem na educação infantil. A partir dessa perspectiva, torna-se essencial a adoção de estratégias pedagógicas que considerem as particularidades do desenvolvimento infantil e as necessidades educacionais dos alunos com TEA. Este estudo possui como objetivo geral: compreender as possibilidades para inclusão dos alunos com TEA na educação infantil. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, na base de dados do Google Acadêmico, de materiais de cunho científico publicados no período de 2019 a 2026. Conclui-se que a compreensão das características do Transtorno do Espectro Autista, aliada a compreensão dos seus reflexos na aprendizagem durante a infância, contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas na educação infantil. A adoção de estratégias de ensino estruturadas, lúdicas e individualizadas favorece a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Understanding Autism Spectrum Disorder in the context of early childhood education requires articulating knowledge about the characteristics of the disorder and its impact on learning in early childhood education. From this perspective, it becomes essential to adopt pedagogical strategies that consider the particularities of child development and the educational needs of students with ASD. This study has the general objective of understanding the possibilities for the inclusion of students with ASD in early childhood education. The methodology adopted was a literature review, using the Google Scholar database, of scientific materials published between 2019 and 2026. It is concluded that understanding the characteristics of Autism Spectrum Disorder, combined with understanding its impact on learning during childhood, contributes to the development of more inclusive pedagogical practices in early childhood education. The adoption of structured, playful, and individualized teaching strategies favors the participation and development of children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por múltiplas nuances que se manifestam de forma heterogênea entre os indivíduos. De modo geral, envolve particularidades relacionadas à comunicação, à interação social e a padrões de comportamento repetitivos ou restritos, que podem variar significativamente em intensidade e forma de manifestação. Nesse universo, o espectro abrange diferentes níveis de suporte e perfis de desenvolvimento, exigindo uma compreensão ampla de suas especificidades.

No contexto da educação infantil, o TEA pode apresentar reflexos significativos nos processos de interação, comunicação e participação das crianças nas atividades escolares. Considerando que essa etapa da educação básica é marcada por intensas experiências de socialização, linguagem e construção de vínculos, as particularidades do desenvolvimento associadas ao TEA podem influenciar a forma como a criança se envolve nas propostas pedagógicas e nas relações com pares e educadores.

Neste sentido, a adoção de estratégias pedagógicas estruturadas e flexíveis é fundamental para favorecer a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre essas estratégias, destacam-se o uso de recursos visuais, rotinas organizadas, atividades lúdicas mediadas e práticas pedagógicas individualizadas, que auxiliam na compreensão das atividades e na ampliação das interações sociais. Tais abordagens contribuem para reduzir barreiras no processo de aprendizagem e promover maior participação das crianças nas experiências escolares.

Deste cenário, emerge a problemática: Como a compreensão das nuances do TEA podem contribuir para elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas eficazes para os alunos?

Como objetivo geral o estudo almejou: compreender as possibilidades para inclusão dos alunos com TEA na educação infantil. Como objetivos especificos: descrever as nuances do transtorno do espectro autista; contextualizar os reflexos do TEA na educação etapa da educação infantil.; apresentar

estratégias de aprendizagem que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento educacional de alunos com TEA na educação infantil.

A investigação sobre o TEA na educação infantil é relevante diante da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas desde os primeiros anos escolares, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS NUANCES

No contexto brasileiro, a garantia dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista foi fortalecida a partir da promulgação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e reconheceu oficialmente o autista como pessoa com deficiência. Essa legislação assegura o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, assistência social e inserção no mercado de trabalho, além de prever diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliou esse marco jurídico ao consolidar princípios de acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação social (Brasil,2024).

Ao longo das últimas décadas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por importantes transformações conceituais e classificatórias no campo da saúde e do desenvolvimento humano. Inicialmente associado à esquizofrenia infantil, o transtorno passou a ser reconhecido, a partir das décadas de 1970 e 1980, como uma condição específica do neurodesenvolvimento, caracterizada por diferentes níveis de intensidade e manifestações clínicas. Com os avanços dos sistemas diagnósticos, como o DSM-5 e a CID-10, diversas categorias anteriormente distintas foram reunidas sob a denominação de TEA. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre a diversidade de manifestações do transtorno e reforça a importância do diagnóstico precoce, de intervenções adequadas e da promoção da inclusão social (Brasil,2026).

Assim, de acordo com Soares (2022), o DSM-5 (2013), o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que reúne diferentes condições anteriormente classificadas de forma separada, como autismo infantil precoce, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger. A elaboração desse manual envolveu anos de estudos e a participação de diversos especialistas da área da saúde, com o objetivo de aprimorar os critérios diagnósticos dos transtornos mentais. Nesse contexto, o DSM-5 estabelece critérios específicos para o diagnóstico do TEA, identificados pelo código 299.0, os quais contemplam aspectos relacionados à comunicação, à interação social e aos padrões comportamentais. A seguir, a imagem 01 sintetiza os principais critérios diagnósticos descritos no manual.

Imagem 01 – Caracterização dos sintomas, critérios e diagnósticos do TEA

Critérios e diagnósticos 299.0	Especificações
A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, não exaustivos).	1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal à compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto ou à dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos ou à ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos à dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos ou à ausência de interesse por pares. *Especificar* a gravidade atual: **A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.**
B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, não exaustivos).	1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (a exemplo de estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (como, por exemplo, sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (a exemplo de forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (como, por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). *Especificar* a gravidade atual: **A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.**

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).	Sem especificações.
D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.	Sem especificações.
E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.	Sem especificações.

Fonte: Soares (2022)

Conforme apresentado na imagem 01, o DSM-5 (2013) destaca que as principais características do TEA, estão relacionadas a déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, bem como à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Além desses critérios, o manual também estabelece níveis de gravidade do transtorno, definidos de acordo com o grau de apoio necessário ao indivíduo, descritos de forma detalhada no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista segundo o DSM-5

Nível	**Necessidade de apoio**	**Características principais**
Nível 1	Exige apoio	Déficits na comunicação social que causam prejuízos perceptíveis quando não há apoio. Dificuldade em iniciar interações sociais. Comportamentos restritos e repetitivos geram interferência significativa em um ou mais contextos. Há dificuldade para mudar de atividade, organizar e planejar ações, o que pode comprometer a autonomia.
Nível 2	Exige apoio substancial	Déficits acentuados na comunicação social verbal e não verbal, com dificuldades sociais evidentes mesmo com apoio. Limitação para iniciar interações e respostas sociais reduzidas ou atípicas. Comportamentos restritos e repetitivos aparecem com frequência, com grande

		resistência a mudanças e impacto em diferentes contextos.
Nível 3	Exige apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com comprometimento significativo na interação social. Grande dificuldade para iniciar interações e respostas mínimas às iniciativas sociais de outras pessoas. Comportamentos restritos e repetitivos intensos, com forte inflexibilidade comportamental e grande sofrimento diante de mudanças.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Silva (2022)

Segundo o Ministério da Saúde, a identificação precoce do TEA está diretamente relacionada à observação dos marcos esperados no desenvolvimento infantil e aos possíveis sinais de alerta que podem surgir ao longo dos primeiros anos de vida (Brasil,2026).

> Crianças com TEA podem apresentar dificuldades na identificação e expressão de emoções, o que pode gerar comportamentos desafiadores como birras, agressividade ou isolamento. Esses comportamentos estão ligados à dificuldade de lidar com frustrações e situações sociais. A intervenção precoce com estratégias definidas pela equipe multiprofissional que acompanha a criança é essencial para promover a autorregulação emocional. Histórias sociais elaboradas enquanto curtas narrativas e jogos com expressões emocionais auxiliam a criança a compreender situações sociais e sentimentos e reconhecimento de expressão de emoções básicas.
>
> Diante disso, quanto mais breve for iniciada uma intervenção, por meio de apoio psicossocial, mais resultados positivos a criança terá, no sentido da construção de sua identidade e controle de seus sentimentos (Brasil,2026, s.p)

Nesse sentido, compreender as etapas típicas do desenvolvimento da criança, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e ao comportamento, contribui para a percepção de possíveis alterações no desenvolvimento. A imagem 02 a seguir apresenta, de forma ilustrativa, alguns marcos esperados nas diferentes faixas etárias da primeira infância, bem como sinais de alerta que podem indicar a necessidade de avaliação especializada (Brasil,2026).

Imagem 02 - Marcos do desenvolvimento infantil e sinais de alerta associados ao Transtorno do Espectro Autista na primeira infância



Fonte: Brasil (2026)

Segundo a concepção de Silva (2022), o TEA caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por alterações qualitativas na comunicação e na interação social. Essas manifestações podem ocorrer em diferentes níveis de intensidade, variando de quadros leves a mais severos, o que evidencia a heterogeneidade presente no espectro. Em muitos casos, tais características tornam-se perceptíveis durante os primeiros anos de vida, frequentemente por volta dos três anos de idade, período em que sinais relacionados ao desenvolvimento infantil passam a ser observados com maior clareza. Entretanto, algumas pessoas com autismo também podem apresentar habilidades específicas em áreas como memória, linguagem, música ou raciocínio lógico, demonstrando perfis de desenvolvimento distintos.

No contexto escolar, estudantes com TEA, frequentemente apresentam maior necessidade de rotina, previsibilidade e organização das atividades, aspectos que contribuem para sua segurança e adaptação ao ambiente educativo. A presença de mudanças frequentes no cotidiano escolar, como alteração de professores, eventos institucionais ou períodos avaliativos, pode representar desafios significativos para esses alunos. Tais situações podem gerar dificuldades na adaptação às novas dinâmicas e na manutenção da estabilidade comportamental e emocional. Ademais, a necessidade de participar de atendimentos terapêuticos ou programas de apoio pode exigir ajustes na rotina escolar, reforçando a importância de estratégias pedagógicas estruturadas e sensíveis às necessidades desses estudantes (Santos,2022).

Segundo Octavio *et al* (2019), no ambiente escolar, estudantes com TEA podem apresentar múltiplas manifestações relacionadas às dificuldades de comunicação, interação social e adaptação às dinâmicas da sala de aula. Essas características podem refletir-se em limitações na socialização com colegas, na compreensão de regras coletivas e, em alguns casos, na manifestação de comportamentos desafiadores ou agressivos. Além disso, o processo de aprendizagem tende a ocorrer de forma gradual, exigindo adaptações nas estratégias pedagógicas e na forma de comunicação adotada pelo professor. Nesse contexto, torna-se fundamental que o educador compreenda as especificidades do TEA, de modo a planejar intervenções que favoreçam a inclusão, o desenvolvimento da autonomia e a participação efetiva do aluno nas atividades escolares.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito educacional, a legislação brasileira estabelece importantes garantias para a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no sistema de ensino. A Lei nº 12.764/2012 assegura o direito à educação e determina que nenhuma instituição de ensino pode recusar a matrícula de estudantes com TEA, prevendo ainda, quando necessário, a oferta de acompanhante especializado para apoio no processo educativo. Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, reforça o princípio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acessibilidade, permanência e aprendizagem (Brasil,2024).

Neste sentido, segundo Silva *et al* (2025), a inclusão de crianças com TEA na educação infantil envolve múltiplas dimensões que ultrapassam a simples inserção do aluno no espaço escolar, exigindo transformações pedagógicas, estruturais e atitudinais no contexto educativo. Nesse cenário, a escola precisa assegurar condições que favoreçam a participação, a aprendizagem e a socialização, respeitando as singularidades do desenvolvimento infantil. A efetivação da inclusão requer práticas pedagógicas flexíveis, formação contínua dos docentes e o acompanhamento de profissionais especializados. Soma-se a esse processo a participação ativa da família, cuja colaboração com a escola contribui para a construção de estratégias educacionais mais adequadas às necessidades da criança. entre diferentes atores e práticas educativas.

Em seu estudo, Junior; Santos; Gomes (2021), discorrem que no contexto da educação infantil, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista demanda a adoção de estratégias pedagógicas que considerem as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, diferentes abordagens educacionais têm sido desenvolvidas com o objetivo de favorecer a participação e o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, contribuindo para promover maior autonomia, compreensão das atividades e interação social das crianças com TEA no cotidiano escolar. O quadro 2 abaixo, traz de forma detalhada estratégias pedagógicas para inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

Quadro 2 - Estratégias pedagógicas para inclusão de crianças com TEA na educação infantil

Estratégia / Programa	Características	Contribuições para a aprendizagem
Programa TEACCH	Baseado no ensino estruturado, com utilização de rotinas organizadas, informações visuais, materiais variados e acompanhamento avaliativo contínuo. Envolve também a participação ativa da família no processo educativo.	Favorece a previsibilidade das atividades, melhora a compreensão das tarefas escolares e contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.
Currículo Funcional Natural (CFN)	Propõe o ensino de habilidades em ambientes naturais e cotidianos da criança, priorizando atividades significativas e funcionais.	Promove autonomia, independência e desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida diária e para a interação social.
Uso de recursos visuais	Utilização de pranchas com figuras, objetos reais, cartões ou materiais visuais organizados em murais, cadernos ou painéis.	Auxilia na comunicação, na compreensão de instruções e na organização das atividades escolares.
Identificação por crachás e símbolos	Uso de crachás ou imagens que associam pessoas, objetos e significados.	Contribui para o reconhecimento de pessoas e objetos, favorecendo a associação entre significante e significado.
Atividades simbólicas e de imaginação	Propostas lúdicas adaptadas com demonstrações, uso de figuras de apoio e redução do tempo de execução das atividades.	Estimula a concentração, a atenção e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.
Adaptação de atividades pedagógicas	Ajuste no tempo de execução, uso de demonstrações, apoio de objetos concretos e organização de condutas estruturadas.	Facilita a participação da criança nas atividades e reduz barreiras no processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Junior; Santos; Gomes (2021)

Neste sentido, segundo Silva (2022), a inclusão de crianças com TEA na educação infantil envolve a adoção de diferentes estratégias pedagógicas e organizacionais que considerem as singularidades do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a escola deve constituir-se como um espaço acolhedor, capaz de promover socialização, aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades das crianças. Entre as possibilidades para favorecer a inclusão destacam-se a elaboração de planos educacionais

personalizados, o desenvolvimento de metodologias adaptadas e o uso de abordagens específicas de intervenção.

Segundo Silva e Pessutti (2024), exige a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças presentes nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, tornam-se necessárias adaptações curriculares e abordagens personalizadas capazes de atender às distintas necessidades educacionais desses alunos. Estratégias como o uso de recursos visuais, a realização de atividades práticas e a oferta de suporte individualizado contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e participativo. Ademais, a efetivação dessas práticas demanda formação adequada dos educadores, de modo que estejam preparados para lidar com a diversidade presente no contexto escolar.

No entanto, segundo o estudo de Sabidot; Hostins; Pereira (2025) inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional. Entre os principais obstáculos destacam-se as insuficiências na formação inicial e continuada dos professores, a escassez de estratégias pedagógicas práticas voltadas à intervenção precoce, bem como a ausência de suporte profissional especializado nas instituições escolares. Soma-se a esse cenário questões estruturais, como turmas com elevado número de alunos e limitações na infraestrutura das escolas. Ademais, barreiras atitudinais e concepções reducionistas sobre o desenvolvimento infantil podem restringir práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo possibilitaram compreender diferentes aspectos relacionados ao TEA no contexto da educação infantil, evidenciando a relevância de aprofundar o conhecimento acerca das características e manifestações desse transtorno para a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Inicialmente, ao descrever as nuances do TEA, verificou-se que se trata de uma condição do neurodesenvolvimento marcada por déficits na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais restritos e repetitivos, que se manifestam em diferentes níveis de intensidade e demandam distintos níveis de apoio no processo educativo.

No que se refere aos reflexos do TEA na educação infantil, constatou-se que tais características podem influenciar diretamente a participação das crianças nas atividades escolares, especialmente em relação à socialização, à comunicação e à adaptação às rotinas do ambiente escolar. Nesse sentido, evidenciou-se que a organização de rotinas estruturadas, a previsibilidade das atividades e a mediação pedagógica sensível às particularidades do desenvolvimento infantil constituem elementos fundamentais para favorecer a participação e o desenvolvimento dessas crianças no contexto educativo.

Por fim, ao apresentar estratégias de aprendizagem voltadas à inclusão de alunos com TEA, o estudo destacou a importância da adoção de práticas pedagógicas estruturadas, adaptadas e individualizadas, tais como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas mediadas, organização de rotinas e abordagens educacionais específicas. Essas estratégias contribuem para ampliar a

compreensão das atividades, fortalecer a interação social e favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Conclui-se que a compreensão das especificidades do TEA, aliada à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e à formação contínua dos educadores, constitui um elemento essencial para promover uma educação infantil mais acessível, equitativa e sensível às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Transtorno do Espectro Autista**. Ministério da Saúde.2026. Disponível em:https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/autismo.Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **MINUTA DE PARECER DE REANÁLISE DO PARECER CNE/CP 50/2023.**Ministério da Educação. Disponível em:https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2024/259881-texto-referencia-transtorno-do-espectro-autista/file. Acesso em: 9 fev. 2026.

JUNIOR, Osmar Vieira dos Santos; SANTOS, Aline Teixeira dos; GOMES, Luciene Leandro. INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Periferia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 25–38, 2022. DOI: 10.12957/periferia.2021.66011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/66011. Acesso em: 9 mar. 2026.

OCTAVIO, Ana Julia Moraes *et al.* Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e2881635, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i1.635. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/635 . Acesso em: 2 fev. 2026.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 29, e290105, 2024 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100267&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SABIDOT, L. M.; HOSTINS, R. C. L.; PEREIRA, S. N. de S. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 7, p. e15640, 2025. DOI: 10.47149/pemo.v7.e15640. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15640. Acesso em: 9 fev. 2026.

SANTOS, Antônia Conceição Pereira dos. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOCENTE. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 14, p.

03–14, 2022. DOI: 10.56069/2676-0428.2022.138. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/138. Acesso em: 9 fev. 2026.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; PESSUTTI, Silvana Zancanella. Desafios da inclusão na educação infantil: o transtorno do espectro autista (TEA) em foco. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 12, p. 183, 2024.Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10265464. Acesso em: 9 fev. 2026.

SILVA, Leoneide Sarafim da. **Autismo e possibilidades para a inclusão de criança com TEA na educação infantil.** 2022. 63f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2022.Disponível em:https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/27360.Acesso em: 9 fev. 2026.

SILVA, Daiana Kelle Melo da *et al.* INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 4023–4040, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i12.23255. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23255. Acesso em: 9 fev. 2026. Disponível em:https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23255.Acesso em: 9 fev. 2026.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil:** formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184.Acesso em: 2 fev. 2026.

ESCUTA, IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO: A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LISTENING, IMAGINATION, AND PROTAGONISM: READING AS A MEANINGFUL EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SIMONE GORETE DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2019); especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Padre Nildo do Amaral Júnior

RESUMO

Este artigo discute a leitura como uma experiência importante na Educação Infantil, abordando três dimensões centrais: escuta, imaginação e protagonismo. Com base em teorias e documentos oficiais, como o Currículo da Cidade, Educação Infantil (SME, 2022), o projeto Formação da Cidade (SME, 2025) e a obra A Literatura Infantil na Escola de Regina Zilberman (2013), busca-se entender como a leitura, mediada pelo professor, pode impactar e ser impactada pelas crianças. Isso promove aprendizagens que vão além do aspecto cognitivo e alcançam a experiência estética, cultural e social. O estudo destaca o papel do professor como mediador, organizando espaços acolhedores, proporcionando rodas de histórias, incentivando recontos, realizando leituras simultâneas e valorizando a escolha das obras feita pelas crianças. Essas práticas aumentam o interesse pela leitura, a escrita como uma função social e a participação ativa das crianças nos processos educativos. Além disso, enfatiza a importância da formação continuada dos professores, que amplia seus conhecimentos e favorece práticas pedagógicas que atendem à escuta atenta e ao protagonismo infantil. A leitura, quando vivida como uma experiência significativa, ajuda na formação integral das crianças. Isso permite que elas sejam afetadas e transformadas pelas narrativas, ao mesmo tempo em que impactam o professor e o ambiente escolar com sua curiosidade, imaginação e protagonismo.

Palavras-chave: Leitura; Educação infantil; Imaginação; Protagonismo; Escuta;

ABSTRACT

This article discusses reading as an important experience in Early Childhood Education, addressing three central dimensions: listening, imagination, and protagonism. Based on theories and official documents, such as the City Curriculum, Early Childhood Education (SME, 2022), the City Formation project (SME, 2025), and the work Children's Literature at School by Regina Zilberman (2013), this study seeks to understand how reading, mediated by the teacher, can impact and be impacted by children. This promotes learning that goes beyond the cognitive aspect and reaches the aesthetic, cultural, and social experience. The study highlights the teacher's role as a mediator, organizing welcoming spaces, providing storytelling circles, encouraging retelling, conducting simultaneous readings, and valuing the children's choice of works. These practices increase interest in reading, writing as a social function, and the active participation of children in educational processes. Furthermore, it emphasizes the importance of continuing teacher training, which expands their knowledge and promotes pedagogical practices that cater to attentive listening and children's protagonism. Reading, when experienced as a meaningful experience, helps in the integral development of children. This allows them to be affected and transformed by narratives, while impacting the teacher and the school environment with their curiosity, imagination, and protagonism.

Keywords: Reading; Early childhood education; Imagination; Protagonism; Listening;

INTRODUÇÃO

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME, 2022) afirma que "a escuta das crianças é um princípio fundamental, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de suas aprendizagens." Essa abordagem se conecta com Larrosa (2002), que destaca que "a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca." Educar é criar condições para que sejamos impactados.

A leitura na educação infantil é uma atividade muito mais complexa do que simplesmente decodificar ou soletrar palavras em uma página, podendo transformar e enriquecer a experiência da criança em sua cultura, sociedade e por meio da estética da leitura. Quando bem ensinada, a leitura abre portas, despertando a curiosidade, desafiando a imaginação e capacitando as crianças a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Os professores contribuem para isso criando um ambiente propício à aprendizagem, um espaço seguro e acolhedor, e proporcionando às crianças a oportunidade de ouvir atentamente o que lhes é lido, além de reconhecer seus direitos e seu papel como protagonistas em suas próprias experiências de aprendizagem, conforme o Currículo Urbano – Educação Infantil (SME 2022).Dessa forma, rodas de histórias, recontos, leitura simultânea e até a escolha das obras pelas crianças se tornam práticas que incentivam o interesse pela leitura e pela escrita como função social. Além disso, o documento Formação da Cidade (SME, 2025) destaca a importância da formação contínua dos professores, promovendo a convivência escolar e práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o diálogo e a participação. Isso convida o educador a refletir sobre seu trabalho e a ampliar seus

conhecimentos, garantindo que a leitura seja uma experiência significativa no dia a dia da Educação Infantil.

Diante desse contexto, este estudo busca entender como a leitura pode ser uma experiência significativa na Educação Infantil, promovendo escuta, imaginação e protagonismo. O objetivo geral é discutir a leitura como uma experiência significativa na Educação Infantil, ligando essas três dimensões centrais, sempre mediadas pelo afeto e pela capacidade de impactar. Os objetivos específicos incluem analisar como a escuta sensível ajuda o protagonismo infantil, investigar a importância da imaginação na formação crítica e criativa das crianças, e examinar práticas de leitura que fortalecem a participação ativa e cultural.

A justificativa para este trabalho está na importância de entender a leitura como uma prática cultural e social que garante direitos, amplia conhecimentos e fortalece o protagonismo infantil, conforme documentos oficiais e referências teóricas. Isso contribui para transformar o cotidiano escolar e despertar o interesse das crianças em processos de aprendizagem mais significativos.

A ESCUTA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

A escuta é reconhecida pelo Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME, 2022) como um dos pilares da prática pedagógica, pois garante o direito da criança de ser ouvida e considerada em suas manifestações. Escutar é reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

O professor é mediador que organiza tempos e espaços para que a escuta aconteça de forma significativa. Mais do que ouvir, ele interpreta e dá sentido às expressões infantis, acolhendo gestos, palavras e silêncios. Essa escuta sensível está diretamente ligada ao direito da criança de participar ativamente dos processos educativos.

AFETO E AFETAR: A ESCUTA QUE MOBILIZA

Segundo Larrosa (2002), “a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca”. Escutar é permitir que o educador seja afetado pelas crianças e, ao mesmo tempo, criar condições para que elas sejam afetadas pelas narrativas e contextos vividos na escola. Aqui, o direito da criança de viver experiências significativas se concretiza.

PRÁTICAS DE ESCUTA NA ROTINA ESCOLAR

AMBIENTE DE ACOLHIMENTO: MOMENTO INICIAL QUE FAVORECE VÍNCULOS E PERTENCIMENTO

O espaço de acolhimento é prática que inaugura o dia escolar com música, poesia ou pequenas narrativas, criando um ambiente de confiança e pertencimento. Esse momento favorece vínculos afetivos entre professor e crianças, além de garantir o direito da criança de ser recebida com atenção e respeito.

O Currículo da Cidade (SME, 2022) orienta que os tempos da infância sejam organizados de modo a valorizar experiências de convivência e escuta, e o canto de acolhimento é exemplo concreto dessa orientação.

PREPARAÇÃO DO ESPAÇO DE LEITURA: ORGANIZAÇÃO ESTÉTICA E SIMBÓLICA QUE CONVIDA À PARTICIPAÇÃO

O espaço de leitura, quando cuidadosamente preparado, torna-se lugar de encontro e de expressão cultural. A organização estética, tapetes, almofadas, estantes acessíveis, livros ao alcance das mãos, cria um ambiente simbólico que convida à participação e assegura o direito da criança ao acesso à cultura e à imaginação, conforme a BNCC (2017). O professor, ao preparar esse espaço, demonstra que escuta as necessidades das crianças e valoriza sua presença, transformando o ambiente em território de experiências significativas.

RODAS DE CONVERSA E HISTÓRIAS: PRÁTICAS COLETIVAS QUE GARANTEM O DIREITO À EXPRESSÃO E AO DIÁLOGO

As rodas de conversa e histórias são práticas coletivas que asseguram o direito da criança à expressão e ao diálogo, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem. Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos toca; nas rodas, as crianças são tocadas pelas narrativas e também os colegas e professores com suas próprias histórias. O Formação da Cidade (SME, 2025) reforça que a convivência escolar pressupõe escuta e participação, e as rodas materializam esse princípio, promovendo oralidade, memória, imaginação e protagonismo.

A escuta abre espaço para que a criança exerça seu protagonismo, escolhendo obras, recontando histórias e participando das decisões sobre os momentos de leitura. Isso reafirma seu direito de ser sujeito ativo na construção da própria aprendizagem.

A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E NO COTIDIANO ESCOLAR

A BNCC (2017, p. 42) destaca que a leitura está presente nos contextos familiares, comunitários e escolares, e que a criança, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, constrói sua concepção de leitura e escrita como função social. Isso reforça a ideia de Zilberman (2013) de que a literatura infantil deve ser compreendida como experiência estética e cultural, e não apenas como recurso pedagógico. Assim, o acesso à literatura garante o direito da criança à cultura e à imaginação, ampliando repertórios e fortalecendo vínculos.

A BNCC (2017), não sistematiza a leitura como mera decodificação do código escrito. Nos oito objetivos de aprendizagem relacionados à leitura, o foco está em práticas que envolvem escuta, oralidade e imaginação. O professor, como mediador, contribui para o gosto pela leitura e para a construção de sentidos, organizando espaços que favoreçam o encontro e o acolhimento. O Currículo

da Cidade (SME, 2022) complementa ao afirmar que os tempos e espaços da infância devem ser organizados para garantir experiências significativas.

IMAGINAÇÃO E LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil ocupa lugar central na Educação Infantil, pois não se limita a ser recurso didático, mas experiência estética e cultural que amplia horizontes e desperta a imaginação. Segundo Zilberman (2013), “a literatura infantil, ao ser introduzida na escola, não deve ser vista apenas como recurso didático, mas como experiência estética que amplia o universo cultural da criança”. Nesse sentido, a leitura na infância é direito da criança, assegurado pela escola como prática que promove acesso à cultura, à arte e à imaginação.

A imaginação é mobilizada quando a criança participa de rodas de histórias, reconta narrativas, escolhe obras e vivência momentos de leitura simultânea. Essas práticas não apenas desenvolvem linguagem e criatividade, mas também fortalecem vínculos sociais e emocionais. O professor, como mediador, cria condições para que a literatura seja vivida como experiência significativa, afetando e sendo afetado pelas crianças.

RODAS DE HISTÓRIAS E RECONTOS

As rodas de histórias são práticas coletivas que estimulam oralidade, memória e protagonismo. Ao ouvir e recontar narrativas, a criança exercita sua imaginação e constrói sentidos próprios. Esse processo reafirma o direito da criança de narrar e reinterpretar histórias, fortalecendo sua identidade cultural e sua participação ativa na comunidade escolar.

LEITURA SIMULTÂNEA E MOMENTOS INDIVIDUAIS

A leitura simultânea, realizada em grupo, fortalece vínculos e cria experiências compartilhadas que afetam tanto crianças quanto educadores. Já os momentos individuais respeitam o ritmo e o interesse de cada criança, garantindo o direito de vivenciar a leitura de forma singular. Essa alternância entre coletivo e individual amplia repertórios e assegura que a imaginação seja mobilizada em diferentes contextos.

A ESCOLHA DAS OBRAS PELAS CRIANÇAS

Permitir que as crianças escolham as obras é reconhecer sua autonomia e protagonismo. Essa prática garante o direito de escolher como forma de participação cultural, valorizando seus interesses e curiosidades. Ao selecionar livros, as crianças se tornam coautoras do processo de leitura, fortalecendo vínculos com a literatura e ampliando seu interesse leitor.

PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil na Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de participar, decidir e transformar os espaços e tempos escolares. O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME, 2022) reforça que a criança deve ser vista como protagonista, e não apenas como receptora de conteúdos. Esse protagonismo se manifesta em práticas de leitura, escrita e convivência que asseguram o direito da criança de participar da vida cultural e social da escola.

Segundo Zilberman (2013), a literatura infantil contribui para a formação crítica e criativa, permitindo que a criança se posicione diante do mundo. Já Larrosa (2002) lembra que a experiência é aquilo que nos toca, e nesse sentido, o protagonismo infantil é também resultado de experiências que afetam e mobilizam.

CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO DA APRENDIZAGEM

O protagonismo infantil se concretiza quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos, capaz de expressar opiniões, fazer escolhas e participar das decisões pedagógicas. Esse reconhecimento fortalece sua identidade e assegura o direito à participação cultural e social.

INTERESSE LEITOR E CURIOSIDADE COMO MOTORES DA PARTICIPAÇÃO

O interesse das crianças pela leitura nasce da curiosidade e da escuta sensível do professor. Ao propor rodas de histórias, recontos e momentos de leitura simultânea, o educador cria condições para que a criança se envolva e se torne protagonista do processo. O direito à curiosidade e ao acesso à leitura é, portanto, central para o protagonismo infantil.

CULMINÂNCIA DOS PROJETOS DE LEITURA

Os projetos de leitura culminam em produções coletivas e individuais, como dramatizações, recontos, registros e exposições. Essas culminâncias valorizam o protagonismo infantil, pois dão visibilidade às vozes das crianças e asseguram seu direito de participar da vida escolar de forma ativa e criativa.

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

A leitura na Educação Infantil não é apenas uma atividade escolar, mas uma experiência que mobiliza afetos, desperta imaginação e fortalece o protagonismo infantil. Quando o professor organiza espaços de acolhimento, promove rodas de histórias e valoriza a escolha das obras pelas crianças, a leitura se torna prática cultural e social que afeta e transforma.

Segundo Larrosa (2002), “a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca”. A leitura, nesse sentido, é experiência significativa porque toca a criança, desperta curiosidade e cria vínculos. O Currículo da Cidade (SME, 2022) reforça que os tempos e espaços da infância devem ser organizados para favorecer experiências de leitura que garantam o direito da criança à escuta, à participação e à cultura.

Além disso, o documento Formação da Cidade (SME, 2025) destaca a importância da formação continuada dos professores, que amplia repertórios e fortalece práticas pedagógicas alinhadas à escuta e ao protagonismo. O professor, ao ser formado continuamente, aprende a ser mediador que afeta e é afetado pelas crianças, criando condições para que a leitura seja vivida como experiência estética e social.

Segundo Vygotsky (1991), a imaginação é uma função psicológica superior que se desenvolve a partir das interações sociais e culturais. A leitura, ao oferecer narrativas diversas, estimula a criança a criar mundos possíveis, personagens e situações que extrapolam a realidade imediata. Tony Aparecido Moreira (2013) reforça que a literatura infantil é um espaço privilegiado para o exercício da imaginação, pois possibilita à criança experimentar diferentes papéis e perspectivas.

O protagonismo infantil, conforme defendem Omena e Marques (2020), reconhece a criança como sujeito ativo na produção de cultura e conhecimento. Ao participar de práticas de leitura, a criança não é apenas receptora, mas também autora e narradora de suas próprias experiências. Paulo Freire (1996) acrescenta que a leitura é uma prática de liberdade, e quando a criança assume o papel de protagonista, ela se torna capaz de transformar sua realidade e ampliar sua consciência crítica.

A PROPOSTA DA MALA VIAJANTE

A mala viajante é uma prática pedagógica que busca integrar família e escola em torno da leitura. A dinâmica consiste em disponibilizar uma mala com livros selecionados pela escola, que cada criança leva para casa em determinado período. Junto à família, a criança vivencia momentos de leitura compartilhada, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando seu repertório literário. A intencionalidade pedagógica dessa proposta é clara:

Fortalecer vínculos família-escola, criando uma rede de apoio ao desenvolvimento infantil.

Estimular a leitura compartilhada, valorizando o papel da família como mediadora cultural.

Promover o protagonismo infantil, ao permitir que a criança retorne à escola para recontar, narrar ou dramatizar as histórias lidas em casa.

RESULTADOS ESPERADOS

A implementação da mala viajante favorece o engajamento das famílias no processo educativo;

A ampliação do repertório cultural e literário das crianças;

O desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da autonomia;

A valorização da criança como sujeito ativo, capaz de construir e compartilhar saberes;

O PAPEL DO PROFESSOR EM AFETAR E SER AFETADO

O professor é mediador que organiza espaços e momentos de leitura, criando condições para que a criança seja afetada pelas narrativas e, ao mesmo tempo, para que ele próprio seja afetado pelas experiências infantis. O Currículo da Cidade (SME, 2022) destaca que o educador deve promover práticas que reconheçam a criança como protagonista. Já Larrosa (2002) lembra que “a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca”, reforçando que o professor precisa estar aberto a ser tocado pelas vozes das crianças.

EXPERIÊNCIAS COLETIVAS E INDIVIDUAIS DE LEITURA

As práticas de leitura na Educação Infantil se configuram como experiências coletivas e individuais que asseguram o direito da criança à escuta, à participação e à construção de sentidos. As rodas de

histórias, os recontos e a leitura simultânea são momentos coletivos que fortalecem vínculos, ampliam repertórios culturais e promovem o protagonismo infantil. Já os momentos individuais de leitura respeitam o ritmo, o interesse e a curiosidade de cada criança, garantindo que a experiência seja singular e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que *"*a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos*"*, assegurando o acesso às práticas culturais que ampliam sua experiência e participação. Nesse sentido, a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas um direito que possibilita à criança vivenciar a cultura e se posicionar diante do mundo.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil destaca que "os espaços de leitura, como cantinhos na sala e visitas às bibliotecas, devem ser planejados para garantir o acesso democrático aos livros e favorecer a autonomia das crianças" (SÃO PAULO, 2019, p. 62).

Essa orientação evidencia que os ambientes de leitura são fundamentais para que a criança exerça seu protagonismo, escolhendo obras, interagindo com colegas e construindo narrativas próprias.

A Constituição Federal estabelece que:

> ...é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988, art. 227).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990, art. 53) complementa ao afirmar que *"*a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*"*. Tais dispositivos legais fundamentam a leitura como prática cultural e social que garante o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, as experiências coletivas e individuais de leitura na Educação Infantil não apenas ampliam repertórios e fortalecem vínculos, mas também concretizam direitos assegurados por lei e pelos documentos curriculares. A leitura, vivida em diferentes espaços e tempos, torna-se experiência significativa que mobiliza afetos, desperta imaginação e fortalece o protagonismo infantil.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O documento Formação da Cidade (SME, 2025) reforça que a formação continuada é condição para que o professor se reconheça como mediador de experiências, ampliando repertórios culturais e literários. Essa formação possibilita que o educador crie práticas pedagógicas alinhadas à escuta sensível e ao protagonismo infantil. A BNCC (2017) também orienta que o professor deve assegurar experiências que promovam o acesso à cultura, à arte e à imaginação, fortalecendo o papel da leitura como prática social.

IMPACTO DA LEITURA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

A leitura, quando vivida como experiência significativa, contribui para a formação integral da criança, fortalecendo protagonismo, identidade cultural e participação social. O Currículo da Cidade (SME, 2022) enfatiza que os tempos e espaços da infância devem ser organizados para garantir experiências que mobilizem curiosidade e imaginação. A BNCC (2017) assegura que a criança tem direito de viver experiências que a transformem, e o Formação da Cidade (2025) complementa ao destacar a convivência escolar como espaço de diálogo e participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na Educação Infantil, quando vista como uma experiência importante, é uma prática fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Neste trabalho, discutimos três aspectos centrais: a escuta, a imaginação e o protagonismo. Esses elementos estão unidos pelo papel do professor como mediador, que influencia e é influenciado pelas experiências das crianças.

O percurso teórico e documental, apoiado pelo Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME, 2022), pelo projeto Formação da Cidade (SME, 2025) e pela BNCC (2017), mostra que a leitura não deve ser reduzida a uma ferramenta didática, mas reconhecida como um direito da criança ao acesso à cultura, à arte e à imaginação. Essa visão amplia o significado da prática pedagógica, colocando a criança como um sujeito ativo, capaz de participar, escolher e transformar os espaços escolares. As práticas analisadas, como rodas de histórias, recontos, leitura simultânea, momentos individuais e a escolha das obras pelas crianças, mostram que a leitura é vivida como uma experiência estética e social. Isso fortalece os laços, desperta a curiosidade e mobiliza a imaginação. O protagonismo infantil surge como resultado da escuta atenta e do reconhecimento das vozes das crianças, reafirmando seus direitos. Por fim, é importante destacar a relevância da formação contínua dos professores. Isso amplia seus conhecimentos e facilita práticas pedagógicas que valorizam a escuta e o protagonismo.

O educador, ao receber formação contínuada, aprende a criar condições para que a leitura seja uma experiência significativa, capaz de impactar e transformar tanto as crianças quanto o ambiente escolar. Conclui-se que a leitura na Educação Infantil é uma prática cultural e social que vai além do ato de ler. Ela provoca sentimentos, desperta a imaginação e fortalece o protagonismo, garantindo que a criança seja um sujeito ativo em sua formação e tenha experiências que a impactem e transformem. Este estudo reafirma a leitura como um direito e uma experiência significativa na Educação Infantil, oferecendo fundamentos teóricos e práticos para fortalecer o protagonismo das crianças e a formação dos educadores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Beatriz Barbosa. **Leitura e contação de histórias: desenvolvimento da imaginação na educação infantil**. 2018. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/21373. Acesso em: 4 mar. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MOREIRA, Tony Aparecido. **Imaginação e protagonismo na educação infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/113830. Acesso em: 4 mar. 2026.

OMENA, Adriana Maria de Souza; MARQUES, Marcela Pessoa. **A literatura infantil e o protagonismo das crianças: uma experiência de estágio na educação infantil**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020.

PEREIRA, Elgita Andréa do Amparo; SOUSA, Carolina Gabriela Santos. **As contribuições da afetividade na educação infantil**. Zenodo, 2025.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: educação infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). **Formação da Cidade: convivência escolar**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Instrução Normativa SME nº 23, 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2013.

AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DAS EXPERIÊNCIAS SIMBÓLICAS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS



CULTURAL MANIFESTATIONS AS PEDAGOGICAL TOOLS IN EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY EDUCATION: VALUING DIVERSITY AND SYMBOLIC EXPERIENCES IN CHILDREN'S DEVELOPMENT.

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

As manifestações culturais são expressões vivas da identidade de um povo e, quando inseridas no contexto escolar, tornam-se potentes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo busca compreender como a cultura popular e suas múltiplas linguagens — como música, dança, contação de histórias, festas, culinária e brincadeiras tradicionais — podem ser incorporadas nas práticas educativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O estudo baseia-se em autores como Clifford Geertz, Walter Benjamin, Bakhtin, Bruner e Brougère, que compreendem a cultura como sistema simbólico e mediador da aprendizagem. O artigo discute a relevância das manifestações culturais na formação da identidade, na ampliação do repertório simbólico e na construção de pertencimento social. Conclui-se que a integração entre cultura e pedagogia promove uma educação

mais sensível, inclusiva e significativa, contribuindo para o reconhecimento da diversidade cultural como valor essencial à formação humana.
Palavras-chave: Cultura; Educação Infantil; Identidade; Diversidade; Pedagogia cultural.

ABSTRACT

Cultural manifestations are living expressions of a people's identity and, when inserted into the school context, become powerful pedagogical instruments for the integral development of children. This article seeks to understand how popular culture and its multiple languages — such as music, dance, storytelling, festivals, cuisine, and traditional games — can be incorporated into the educational practices of Early Childhood Education and Elementary School. The study is based on authors such as Clifford Geertz, Walter Benjamin, Bakhtin, Bruner, and Brougère, who understand culture as a symbolic system and mediator of learning. The article discusses the relevance of cultural manifestations in the formation of identity, in the expansion of the symbolic repertoire, and in the construction of social belonging. It concludes that the integration between culture and pedagogy promotes a more sensitive, inclusive, and meaningful education, contributing to the recognition of cultural diversity as an essential value for human development.
Keywords: Culture; Early Childhood Education; Identity; Diversity; Cultural pedagogy.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social e cultural, tem a responsabilidade de promover aprendizagens que dialoguem com as realidades, os contextos e as experiências das crianças. Contudo, historicamente, o espaço escolar tende a privilegiar conhecimentos sistematizados e abstratos, muitas vezes distantes da cultura vivida no cotidiano. Essa dissociação entre saberes escolares e manifestações culturais enfraquece o vínculo entre a criança e a escola, tornando o processo de aprendizagem menos significativo e sensível. Nesse cenário, a inserção das manifestações culturais no currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental revela-se uma estratégia potente para construir pontes entre o conhecimento científico e o saber popular, reconhecendo a cultura como um elemento estruturante da formação humana.

As manifestações culturais — compreendidas como expressões simbólicas coletivas que representam valores, crenças, tradições e modos de viver de um grupo — constituem-se em importantes instrumentos pedagógicos, pois envolvem o corpo, a emoção, a linguagem e a imaginação. Brincadeiras, cantigas, danças, culinária, festas populares, narrativas orais e expressões artísticas regionais são exemplos de práticas culturais que, quando trazidas para a escola, estimulam o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Clifford Geertz (1989), a cultura é uma teia de significados construída pelos próprios sujeitos para dar sentido ao mundo. Assim, ao inserir as manifestações culturais no cotidiano

educativo, o professor permite que a criança participe ativamente da produção de sentidos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade cultural.

A infância é o tempo da curiosidade e da descoberta, da experimentação e da imaginação. Para Walter Benjamin (1984), a criança possui uma relação singular com o mundo, marcada pela sensibilidade e pela capacidade de atribuir significados poéticos às experiências. Ao narrar histórias, escutar músicas ou participar de festas tradicionais, a criança não apenas aprende conteúdos, mas constrói memórias afetivas e valores que formam sua identidade cultural. Essas experiências ampliam sua percepção do outro, fortalecem vínculos sociais e contribuem para a construção de uma consciência crítica e plural.

Incorporar as manifestações culturais ao trabalho pedagógico exige compreender a educação como uma prática simbólica e relacional. Mikhail Bakhtin (1992) afirma que o sentido é construído no diálogo, na interação e na multiplicidade de vozes que compõem o discurso humano. Nesse sentido, as manifestações culturais — ao envolverem o diálogo entre diferentes tempos, espaços e linguagens — tornam-se um campo fértil para o desenvolvimento das competências comunicativas e expressivas das crianças. A escola que valoriza essas expressões abre espaço para o protagonismo infantil e para o reconhecimento da diversidade como elemento formador.

Edgar Morin (2003) complementa essa perspectiva ao afirmar que a educação deve ser capaz de lidar com a complexidade, articulando razão e emoção, ciência e arte, indivíduo e sociedade. Quando a cultura é incorporada ao cotidiano escolar, o conhecimento torna-se vivo, contextualizado e afetivo. As manifestações culturais permitem que as crianças aprendam de modo integral, mobilizando saberes cognitivos, corporais e emocionais. Dessa forma, o trabalho pedagógico deixa de ser apenas a transmissão de conteúdos e passa a ser uma experiência de construção coletiva de sentidos e de valorização das identidades.

Ao reconhecer a importância das manifestações culturais como instrumentos pedagógicos, a escola se torna um espaço de celebração da diversidade e de fortalecimento do pertencimento. A integração entre cultura e educação contribui para uma formação que vai além do aspecto intelectual, abarcando dimensões éticas, sociais e estéticas. Através das práticas culturais, as crianças aprendem a respeitar o outro, a valorizar suas origens e a compreender o mundo em sua pluralidade. Assim, pensar a cultura como eixo pedagógico é reafirmar a função social da escola: formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua inserção no tecido cultural que compõe a sociedade.

CULTURA E EDUCAÇÃO: BASES CONCEITUAIS E PEDAGÓGICAS

Refletir sobre a cultura e sua relação com a educação implica compreender o ser humano como um sujeito histórico e simbólico, cuja formação se dá nas interações com o outro e com o meio em que vive. A cultura, segundo Clifford Geertz (1989), é uma “teia de significados” tecida pelos próprios indivíduos, na qual a vida social se organiza e adquire sentido. Para o autor, compreender o ser humano

é compreender as redes simbólicas que o envolvem, pois a cultura não é um simples conjunto de costumes, mas um sistema interpretativo que orienta pensamentos, emoções e comportamentos. Nesse contexto, a escola, ao lidar com diferentes expressões culturais, precisa reconhecer-se como parte desse sistema simbólico e agir como mediadora entre o conhecimento formal e as vivências culturais das crianças.

Ao tratar da educação como prática cultural, é possível afirmar que aprender não se restringe à aquisição de informações, mas envolve processos de significação e pertencimento. As crianças aprendem quando se reconhecem nos contextos e nas experiências que vivenciam. A pedagogia cultural, nesse sentido, consiste em transformar a cultura em ferramenta educativa, permitindo que as manifestações culturais locais, regionais e populares sejam incorporadas às práticas pedagógicas. Quando o professor trabalha com danças folclóricas, brincadeiras tradicionais ou festas populares, ele promove não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a valorização das identidades e da memória coletiva. A escola torna-se, então, um espaço de encontro entre o saber popular e o saber científico, em que ambos se complementam e se enriquecem mutuamente.

Walter Benjamin (1984) oferece uma reflexão essencial sobre a relação entre infância, experiência e cultura. Para ele, a criança é portadora de uma sensibilidade que resiste à rigidez da modernidade e da racionalidade técnica. Em seus estudos sobre a narrativa e o brinquedo, Benjamin enfatiza a importância da experiência sensível e da transmissão cultural por meio da linguagem, da imaginação e do brincar. Ele destaca que o ato de narrar, assim como o de brincar, é um gesto de resistência à perda da experiência coletiva. Na Educação Infantil, as manifestações culturais — contação de histórias, cantigas de roda, jogos simbólicos — representam modos de conservar e reinventar a tradição, permitindo que as crianças se apropriem de sua cultura ao mesmo tempo em que criam novas formas de expressão.

Mikhail Bakhtin (1992) também contribui de maneira significativa para pensar a cultura como processo dialógico e dinâmico. Para o autor, o ser humano é constituído na e pela linguagem, e toda expressão cultural é marcada pela multiplicidade de vozes sociais e históricas. A escola, portanto, deve ser entendida como um espaço de diálogo entre culturas, em que o conhecimento é construído na interação entre diferentes discursos, tempos e identidades. As manifestações culturais — como o carnaval, as festas juninas, as histórias orais ou as tradições locais — são práticas que trazem consigo vozes diversas e saberes acumulados pela coletividade. Incorporá-las ao trabalho pedagógico é reconhecer que o ensino e a aprendizagem acontecem em meio à diversidade e à alteridade.

Edgar Morin (2003), ao propor o pensamento complexo, reforça que a educação deve articular os saberes e superar a fragmentação do conhecimento. Para ele, compreender a cultura é compreender as relações entre o todo e as partes, o singular e o coletivo, o local e o global. A cultura é, ao mesmo tempo, herança e invenção: ela preserva o que é transmitido e cria o novo a partir das interações humanas. Essa visão se aproxima da proposta de uma pedagogia que valoriza as manifestações culturais como instrumentos para formar sujeitos críticos, criativos e sensíveis à diversidade. Na Educação Infantil, essa

complexidade se manifesta na integração entre corpo, emoção e razão — aspectos inseparáveis na aprendizagem infantil.

Jerome Bruner (1997) amplia essa discussão ao conceber a cultura como um sistema que orienta o modo como as pessoas percebem e interpretam o mundo. Segundo o autor, a educação é um processo cultural porque é por meio dela que os indivíduos internalizam as formas de pensar, sentir e agir que caracterizam um grupo. A aprendizagem, portanto, é uma atividade social e simbólica, que depende do diálogo e da mediação cultural. Ao considerar as manifestações culturais como parte da prática pedagógica, o educador cria condições para que as crianças construam significados de forma ativa e participativa, desenvolvendo autonomia e identidade.

Gilles Brougère (1998), por sua vez, destaca o papel do brincar como expressão cultural e como forma de aprendizagem. Para ele, o jogo é uma prática social carregada de significados, que reflete e ao mesmo tempo transforma a cultura. Na Educação Infantil, o brincar com elementos da cultura popular — como bonecos, músicas, culinária, fantasias, jogos e danças — favorece a compreensão simbólica do mundo e estimula a criatividade. Quando as crianças brincam de festejar o São João, de dançar ciranda ou de dramatizar uma história tradicional, elas participam ativamente da cultura, reinterpretando-a à sua maneira e, assim, aprendendo sobre si mesmas e sobre o outro.

As manifestações culturais também se constituem como espaços de memória e identidade. Néstor García Canclini (2008) propõe compreender a cultura na contemporaneidade como um campo híbrido, no qual se entrelaçam o tradicional e o moderno, o popular e o erudito. Essa perspectiva é especialmente relevante para a escola, que deve acolher as múltiplas identidades culturais presentes em seu contexto. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as manifestações culturais podem funcionar como pontes entre gerações e territórios, possibilitando que as crianças conheçam suas raízes e reconheçam o valor da diversidade.

Ao adotar uma prática pedagógica que valoriza as manifestações culturais, o professor atua como mediador da diversidade simbólica que compõe o universo infantil. Essa mediação não se limita à reprodução de tradições, mas envolve um processo criativo e reflexivo de ressignificação das práticas culturais. A educação, nesse contexto, transforma-se em um espaço de convivência democrática e intercultural, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem. Assim, a cultura deixa de ser um conteúdo isolado e passa a ser um eixo estruturante da formação, favorecendo a construção de uma pedagogia mais humana, sensível e integradora.

Essa concepção de educação como prática cultural também se aproxima das reflexões de Paulo Freire (1996), para quem ensinar é um ato político e cultural. Freire compreende que a escola deve ser um espaço de diálogo e de valorização dos saberes dos alunos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Ao reconhecer as manifestações culturais das crianças e suas famílias, o educador rompe com a lógica da transmissão e assume o papel de parceiro no processo de construção do conhecimento. Assim, o ato pedagógico se torna um encontro entre culturas, no qual o professor aprende tanto quanto ensina.

Stuart Hall (2003) complementa essa visão ao afirmar que as identidades culturais são fluidas e construídas nas relações sociais. Na escola, isso significa compreender que as crianças não possuem uma identidade única e fixa, mas múltiplas referências culturais que se transformam conforme suas vivências. A educação, portanto, deve criar espaços de expressão onde essas identidades possam emergir e dialogar. Ao incluir diferentes linguagens artísticas, narrativas familiares e costumes cotidianos, o professor contribui para que os alunos se reconheçam na diversidade, fortalecendo sua autoestima e pertencimento.

A partir das ideias de Homi Bhabha (1998), é possível pensar a escola como um “terceiro espaço” — um lugar de hibridismo cultural, onde diferentes tradições e saberes se encontram, se misturam e produzem novas formas de sentido. A prática pedagógica, nesse contexto, não deve buscar a homogeneização, mas o diálogo entre as diferenças. Trabalhar com manifestações culturais significa abrir espaço para o imprevisível, para o encontro entre vozes e visões de mundo distintas. Na Educação Infantil, isso se traduz em valorizar o sotaque, o corpo, o ritmo e as experiências de cada criança como expressões legítimas de cultura.

Em síntese, refletir sobre a cultura e sua relação com a educação é reconhecer que ensinar é, essencialmente, um ato de mediação simbólica entre mundos. A escola, quando acolhe a pluralidade cultural, torna-se um espaço de produção de sentido e cidadania. Ao entrelaçar saberes, histórias e expressões, ela contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo — capazes de compreender a si mesmos e o outro na complexidade da vida contemporânea.

AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E IDENTIDADES

As manifestações culturais, quando inseridas de maneira planejada e reflexiva no contexto escolar, tornam-se instrumentos pedagógicos capazes de favorecer aprendizagens significativas e a construção da identidade das crianças. O trabalho com essas expressões no cotidiano da Educação Infantil permite que os alunos compreendam a cultura não apenas como um repertório de hábitos e tradições, mas como um conjunto de significados compartilhados, símbolos e práticas que orientam a vida em comunidade. A escola, nesse sentido, deve funcionar como mediadora entre a experiência cultural pré-existente das crianças e os conhecimentos socialmente construídos, favorecendo a integração entre saberes formais e populares.

Segundo Jerome Bruner (1997), a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando se situa em contextos culturalmente significativos, nos quais a criança pode relacionar o novo com o já conhecido. Ao explorar manifestações culturais, como cantigas, danças, contação de histórias, festas regionais ou culinária típica, o professor cria oportunidades para que os alunos se apropriem de conteúdos de forma contextualizada. A musicalidade de uma ciranda, a coreografia de uma dança folclórica ou a preparação de alimentos tradicionais são experiências que mobilizam a cognição, o corpo, a emoção e a criatividade, promovendo um aprendizado integral.

Gilles Brougère (1998) destaca que o brincar é uma forma privilegiada de expressão cultural, capaz de organizar a experiência simbólica e social da criança. O jogo cultural, seja por meio de dramatizações, encenações ou recreações de festas populares, proporciona às crianças a oportunidade de experimentar papéis, compreender regras e interagir socialmente. Dessa forma, o brincar com elementos culturais não é apenas um momento de diversão, mas um espaço de aprendizagem profunda, no qual se desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, ao mesmo tempo em que se consolida a identidade cultural.

Néstor García Canclini (2008) enfatiza que a cultura contemporânea é híbrida, marcada pelo encontro de tradições locais com influências globais. Essa perspectiva é especialmente relevante para o contexto escolar, pois permite que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental integrem experiências culturais diversas, refletindo a pluralidade dos contextos nos quais as crianças estão inseridas. A incorporação de manifestações culturais não se limita à reprodução mecânica de tradições, mas envolve o processo criativo de ressignificação, no qual as crianças participam ativamente da construção de significados, reconhecendo-se como protagonistas culturais.

Walter Benjamin (1984) ressalta a importância da experiência sensível na formação da criança, destacando que a aprendizagem efetiva está vinculada à vivência concreta e à percepção do mundo através dos sentidos. Ao integrar práticas culturais no cotidiano escolar, o educador oferece oportunidades para que as crianças se relacionem com o ambiente, os objetos, os sons e os ritmos de maneira significativa. Festas juninas, celebrações populares, cantos e danças regionais são formas de experiência estética e simbólica que contribuem para o desenvolvimento da memória afetiva, da empatia e da compreensão das tradições.

Além do aspecto cognitivo e emocional, trabalhar com manifestações culturais favorece a construção de identidade e pertencimento. Mikhail Bakhtin (1992) argumenta que a cultura é dialógica, constituída pela interação de múltiplas vozes. Na escola, cada criança chega com sua bagagem cultural, e a integração dessas experiências no planejamento pedagógico promove o respeito à diversidade e a valorização das singularidades. Quando a criança percebe que sua cultura e suas experiências são reconhecidas e valorizadas, ela desenvolve autoestima, confiança e senso de pertencimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Práticas pedagógicas concretas incluem a criação de projetos temáticos que relacionam a cultura local com conteúdo curricular, como oficinas de culinária que exploram a história de alimentos típicos, dramatizações de festas populares, rodas de histórias tradicionais, atividades de música e dança, exposições de arte ou feiras culturais. Tais experiências possibilitam aprendizagens interdisciplinares, estimulando simultaneamente linguagem, matemática, ciências, artes e competências socioemocionais. Ao vivenciar a cultura como prática ativa, as crianças constroem conhecimento de forma integrada e participativa.

Portanto, as manifestações culturais constituem-se como instrumentos pedagógicos essenciais para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois promovem o desenvolvimento integral, fortalecem identidades, estimulam a criatividade e sensibilizam para a diversidade. A escola que

reconhece e valoriza a cultura transforma o ambiente educativo em um espaço de aprendizagem significativo, ético e inclusivo, reforçando a ideia de que a educação não se limita ao ensino de conteúdos formais, mas se realiza na construção de experiências humanas e culturais compartilhadas.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS IMPACTOS

A integração das manifestações culturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser observada de maneira concreta por meio de diversas práticas pedagógicas que envolvem contação de histórias, brincadeiras tradicionais, música, dança, festas populares e oficinas de arte ou culinária. A contação de histórias, por exemplo, não se limita à narrativa oral, mas permite que as crianças participem ativamente da construção do enredo, dramatizem personagens e proponham desfechos alternativos. Conforme Benjamin (1984), a narrativa é um veículo essencial para a transmissão cultural e para a formação de memórias coletivas, possibilitando às crianças estabelecerem vínculos afetivos e simbólicos com as tradições de sua comunidade.

As brincadeiras tradicionais, como cirandas, amarelinha e esconde-esconde, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e social. Brougère (1998) ressalta que o brincar é uma prática cultural estruturante, na qual a criança internaliza regras sociais, aprende a colaborar e desenvolve competências emocionais e comunicativas. Tais atividades promovem a socialização, fortalecem a autoestima e permitem que a criança compreenda o valor das práticas culturais enquanto participante ativa do grupo.

A música e a dança também constituem ferramentas pedagógicas de grande relevância. O trabalho com cantigas de roda, danças folclóricas e ritmos regionais envolve corpo, emoção e linguagem, promovendo a expressão artística e o desenvolvimento da coordenação motora. Bruner (1997) enfatiza que o aprendizado situado em contextos culturalmente significativos facilita a construção de significados e a compreensão ativa do mundo, permitindo que a criança se aproprie de conteúdos de forma lúdica e reflexiva.

Além disso, a realização de festas e celebrações culturais, como festivais juninos, carnaval ou datas regionais, cria oportunidades de aprendizagem coletiva, reforçando vínculos sociais e a noção de pertencimento. Bakhtin (1992) destaca que a cultura é dialógica, constituída por múltiplas vozes e experiências; nesse sentido, a vivência de festas e rituais escolares promove a integração de diferentes tradições e estimula a empatia e o respeito à diversidade.

Oficinas de arte e culinária representam outra dimensão importante, pois permitem que as crianças explorem a cultura por meio da prática, construindo habilidades manuais, criatividade e senso estético. Morin (2003) evidencia que experiências que combinam emoção, cognição e prática são essenciais para a aprendizagem complexa, favorecendo a construção de saberes significativos. A criança, ao preparar um alimento típico ou confeccionar um objeto cultural, não apenas internaliza conhecimentos, mas também reconhece a importância da tradição e a interconexão entre indivíduo, comunidade e cultura.

O impacto dessas práticas pedagógicas vai além do lúdico. Ao envolver as crianças de maneira ativa, as manifestações culturais contribuem para a formação da identidade, promovem o senso de pertencimento e fortalecem habilidades cognitivas, socioemocionais e simbólicas. García Canclini (2008) destaca que a cultura híbrida, resultado da interseção entre tradições locais e influências contemporâneas, oferece às crianças a oportunidade de compreender a diversidade cultural e de se posicionar criticamente diante das múltiplas formas de expressão que constituem seu contexto social. Dessa forma, as práticas culturais transformam a escola em um espaço inclusivo e democrático, onde aprender é simultaneamente conhecer, sentir e participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que as manifestações culturais se constituem em instrumentos pedagógicos de grande relevância para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo aprendizagens significativas, o fortalecimento da identidade e a valorização da diversidade cultural. A análise teórica demonstrou que a cultura não se restringe a conteúdos formais ou a tradições isoladas; ela se manifesta como um conjunto dinâmico de significados, práticas e expressões que orientam a vida social e influenciam o desenvolvimento humano.

Autoras e autores como Clifford Geertz, Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin ressaltam a centralidade da cultura como teia de sentidos que estrutura a experiência infantil, ao mesmo tempo em que permite a construção de relações sociais e afetivas. Integrar essas manifestações na prática pedagógica implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de produzir e ressignificar cultura, e a escola como espaço de mediação, diálogo e criação coletiva. O contato com danças, músicas, contação de histórias, festas populares e brincadeiras tradicionais possibilita experiências que articulam cognição, afetividade, corpo e emoção, favorecendo uma educação integral.

O estudo reforça, ainda, a perspectiva de Néstor García Canclini sobre a cultura híbrida, que combina elementos tradicionais e contemporâneos, permitindo que a escola valorize a diversidade cultural presente na vida das crianças. As práticas pedagógicas que incorporam essa visão não apenas ampliam o repertório simbólico dos alunos, mas também fortalecem o sentimento de pertencimento, autoestima e respeito às diferenças. Gilles Brougère e Jerome Bruner destacam a importância do brincar e da participação ativa no processo de aprendizagem, confirmando que o engajamento cultural e simbólico das crianças é um poderoso meio de construção de conhecimento.

A reflexão apresentada demonstra que o uso pedagógico das manifestações culturais contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de compreender e interagir com o mundo em sua pluralidade. A escola, ao assumir o compromisso de integrar cultura e aprendizagem, transforma-se em um espaço inclusivo, democrático e afetivo, onde a diversidade não é apenas reconhecida, mas celebrada como parte essencial do processo educativo.

Portanto, trabalhar com manifestações culturais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é afirmar uma pedagogia humanizadora, na qual o conhecimento, a experiência sensível e a identidade

social se articulam de maneira inseparável. Esta abordagem não só amplia o horizonte educativo, como também fortalece a dimensão ética e social da educação, contribuindo para a formação de crianças conscientes de suas origens, respeitosas da diversidade e protagonistas de sua aprendizagem. A valorização da cultura como eixo pedagógico, assim, confirma-se como estratégia fundamental para promover uma educação significativa, integral e transformadora.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Infância e experiência.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BROUGÈRE, Gilles. **Brincar e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, Jerome. **Cultura da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos culturais da globalização.** 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS



THE PROTAGONISM OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL TERRITORIES

TALITA DONIZETTI FUMANI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2015); Professora de Educação Infantil no CEI CÉU PERUS – PMSP.

RESUMO

O presente artigo analisa o protagonismo da criança na Educação Infantil a partir da compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, inserida em territórios educativos marcados por diversidade cultural e desigualdades sociais. Fundamentado em referenciais teóricos da área da educação e em documentos normativos, o estudo discute práticas pedagógicas que favorecem a participação, a escuta e a autonomia infantil, destacando o papel do professor e da instituição educativa na construção de experiências significativas. Defende-se que o protagonismo infantil, especialmente no contexto da educação pública, constitui elemento central para a promoção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo infantil; Território educativo; Autonomia; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the protagonism of children in Early Childhood Education from the understanding of the child as a historical, social, and rights-bearing subject, inserted in educational territories marked by cultural diversity and social inequalities. Based on theoretical frameworks in the field of education and

normative documents, the study discusses pedagogical practices that favor participation, listening, and children's autonomy, highlighting the role of the teacher and the educational institution in the construction of meaningful experiences. It is argued that children's protagonism, especially in the context of public education, constitutes a central element for the promotion of a democratic, inclusive, and socially referenced education, capable of contributing to the formation of critical subjects from early childhood.
Keywords: Early Childhood Education; Children's protagonism; Educational territory; Autonomy; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar estratégico na garantia de direitos e na promoção do desenvolvimento integral da criança. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Tal definição legal reafirma o caráter educativo das instituições de Educação Infantil e consolida seu papel no sistema educacional brasileiro.

Ao longo da história, as instituições destinadas ao atendimento da infância passaram por profundas transformações, deixando de assumir um caráter predominantemente assistencialista para consolidarem-se como espaços educativos comprometidos com o cuidado, a educação e a formação humana. No Brasil, esse movimento intensificou-se a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, deslocando a creche e a pré-escola do campo da assistência social para o campo da educação.

Nas últimas décadas, as concepções de infância sofreram importantes deslocamentos teóricos e políticos, reconhecendo a criança como sujeito ativo, produtor de cultura, dotado de saberes e capaz de participar de forma significativa do processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao afirmar a centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, reconhecendo a criança como protagonista de suas aprendizagens. Tal mudança implica repensar práticas pedagógicas, relações institucionais e a própria organização do cotidiano escolar, especialmente no âmbito da Educação Infantil pública, onde as demandas sociais e os desafios estruturais exigem ações pedagógicas intencionalmente comprometidas com a equidade.

Em territórios urbanos marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais, o debate sobre o protagonismo infantil torna-se ainda mais relevante. Reconhecer a criança como protagonista significa garantir espaços de escuta, participação e expressão, rompendo com práticas autoritárias e adultocêntricas que historicamente silenciaram as vozes infantis. Nesse sentido, o protagonismo infantil

articula-se à construção de uma educação democrática, comprometida com a justiça social e com a valorização das infâncias em sua pluralidade, considerando as especificidades culturais, territoriais e identitárias de cada contexto.

Além disso, ao compreender a Educação Infantil como espaço de produção de experiências significativas, evidencia-se a necessidade de formação docente contínua, planejamento pedagógico reflexivo e gestão escolar participativa. O protagonismo infantil não se restringe a estratégias pontuais, mas constitui princípio ético-político que orienta a organização dos tempos, espaços, materiais e interações, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

A Revista Territórios, ao privilegiar análises que relacionam educação, contexto social e prática docente, constitui espaço fecundo para refletir sobre o protagonismo infantil como eixo estruturante da Educação Infantil contemporânea, especialmente no contexto da educação pública. Ao articular teoria e prática, a revista contribui para o aprofundamento do debate acadêmico e para a consolidação de propostas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e agentes transformadores de seus territórios.

CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

As concepções de infância que orientam as práticas pedagógicas não são naturais ou universais, mas historicamente construídas. Durante longos períodos, a criança foi compreendida a partir de uma perspectiva de incompletude, sendo vista como um “vir a ser”, incapaz de participar ativamente da vida social. Essa visão resultou em práticas educativas centradas na tutela, no controle e na preparação para a vida adulta.

A partir dos avanços teóricos da Sociologia da Infância, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Crítica, consolida-se uma concepção de criança como sujeito social, histórico e cultural, capaz de interpretar o mundo, produzir sentidos e estabelecer relações significativas. Essa abordagem reconhece a infância como uma categoria social legítima, dotada de valor próprio.

Nesse contexto, a Educação Infantil passa a ser compreendida como espaço de experiências, interações e aprendizagens, no qual a criança é protagonista de seus processos de desenvolvimento. O protagonismo infantil emerge, assim, como princípio fundamental para a organização das práticas pedagógicas, deslocando o foco da ação educativa do adulto para a criança, sem desconsiderar a intencionalidade pedagógica.

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E DE DIREITOS

A consolidação da Educação Infantil como campo educativo está diretamente relacionada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmam o direito da criança à educação, à participação, à escuta e à convivência em ambientes que promovam seu desenvolvimento integral.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, a Educação Infantil assume o compromisso ético e político de garantir práticas pedagógicas que respeitem as singularidades infantis, promovam a autonomia e favoreçam a construção da identidade. O protagonismo infantil manifesta-se quando as experiências, saberes e interesses das crianças são considerados no planejamento e na organização do cotidiano escolar.

Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos centrados exclusivamente no adulto e reafirma a criança como participante ativa do processo educativo, capaz de interagir, questionar, criar e transformar o ambiente em que vive.

O PROTAGONISMO INFANTIL COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

O protagonismo infantil deve ser compreendido não apenas como estratégia metodológica, mas como princípio pedagógico e político que fundamenta a ação educativa na Educação Infantil. Trata-se de uma concepção que orienta a organização do trabalho pedagógico a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, histórica e socialmente situado, capaz de produzir cultura, elaborar hipóteses e intervir no meio em que vive. Nessa perspectiva, o protagonismo pressupõe a partilha de poder entre adultos e crianças, estabelecendo relações pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta sensível e no respeito mútuo.

Ao assumir o protagonismo como princípio, desloca-se a centralidade exclusiva do adulto no processo educativo e constrói-se uma prática que valoriza as iniciativas, interesses e curiosidades infantis. Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas, ao contrário, exige do professor maior planejamento, observação e reflexão sobre as experiências propostas. O educador atua como mediador, organizando tempos, espaços e materiais que possibilitem às crianças explorar, experimentar, questionar e construir conhecimentos de forma ativa e significativa.

No cotidiano da Educação Infantil, o protagonismo infantil se expressa em práticas concretas que garantem às crianças a possibilidade de escolher brincadeiras, opinar sobre projetos, sugerir temas de investigação, reorganizar espaços e participar das decisões que envolvem sua rotina. A escuta das narrativas infantis, a valorização das produções das crianças e a abertura para o diálogo são elementos fundamentais nesse processo. Tais experiências contribuem para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do sentimento de pertencimento ao espaço escolar, favorecendo o desenvolvimento integral previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além disso, o protagonismo infantil encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. Ao reconhecer a criança como centro do planejamento curricular, a BNCC reforça a necessidade de práticas que garantam sua participação ativa, considerando suas experiências, saberes e contextos socioculturais.

Em contextos de educação pública, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais, o protagonismo infantil assume dimensão política ainda mais relevante. Ao promover experiências de participação e escuta, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos desde a primeira infância, capazes de reconhecer-se como parte de uma coletividade e de compreender seus direitos e deveres. Vivenciar práticas democráticas no cotidiano escolar como rodas de conversa, assembleias infantis e construção coletiva de combinados constitui exercício concreto de cidadania.

Assim, o protagonismo infantil ultrapassa o âmbito das práticas pedagógicas pontuais e se configura como posicionamento ético-político da instituição educativa. Ao valorizar as vozes infantis, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com a democracia, com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais inclusiva. Reconhecer as crianças como protagonistas implica transformar não apenas o fazer pedagógico, mas também as estruturas institucionais, fortalecendo uma cultura escolar participativa, dialógica e socialmente comprometida.

PROTAGONISMO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A efetivação do protagonismo infantil depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas pelo professor. Cabe ao educador criar ambientes educativos que favoreçam a participação ativa das crianças, possibilitando escolhas, investigações, experimentações e a construção coletiva de conhecimentos.

Práticas como projetos pedagógicos, rodas de conversa, brincadeiras livres, propostas investigativas e atividades que valorizem as múltiplas linguagens infantis constituem estratégias potentes para a promoção do protagonismo. Nessas experiências, a criança deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como autora de suas aprendizagens.

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador sensível e reflexivo, capaz de articular intencionalidade pedagógica e escuta ativa. Essa postura exige formação continuada, reflexão crítica sobre a prática e compromisso com uma educação que valorize a infância em sua complexidade.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

A organização dos tempos, espaços e materiais na Educação Infantil influencia diretamente as possibilidades de protagonismo infantil. Ambientes rígidos, com propostas homogêneas e controle excessivo do tempo, tendem a limitar a autonomia das crianças.

Por outro lado, espaços flexíveis, que convidam à exploração, à interação e à escolha, favorecem experiências significativas. A ampliação do tempo destinado à brincadeira livre e às interações espontâneas permite que as crianças expressem seus interesses, curiosidades e modos próprios de aprender.

Nesse sentido, o ambiente educativo assume papel pedagógico fundamental, funcionando como mediador das aprendizagens e como espaço de produção de sentidos.

A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

A escuta das crianças constitui elemento central para a efetivação do protagonismo infantil. Escutar implica reconhecer gestos, falas, expressões, brincadeiras e silêncios como formas legítimas de comunicação.

A escuta sensível exige do professor uma postura ética e reflexiva, capaz de acolher as manifestações infantis e incorporá-las ao planejamento pedagógico. Quando as crianças percebem que suas ideias são valorizadas, sentem-se pertencentes ao espaço escolar e mais engajadas nas propostas educativas.

Dessa forma, a escuta contribui para a construção de um currículo vivo, dinâmico e contextualizado, que se transforma a partir das experiências e interações cotidianas.

TERRITÓRIO EDUCATIVO, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO INFANTIL

O território educativo constitui elemento central para a compreensão das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. As experiências sociais, culturais e comunitárias das crianças influenciam diretamente suas formas de expressão e aprendizagem.

Em instituições públicas situadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais, promover o protagonismo infantil significa reconhecer e valorizar as vivências, histórias e identidades das crianças. Ao estabelecer vínculos entre o cotidiano infantil e as propostas pedagógicas, a escola contribui para a construção de uma educação socialmente referenciada.

O protagonismo infantil, nesse contexto, articula-se à valorização da diversidade e à promoção de uma educação inclusiva, comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a efetivação do protagonismo infantil ainda enfrenta desafios, como turmas numerosas, escassez de recursos e demandas institucionais excessivas. No entanto, o compromisso ético-político dos professores e das equipes gestoras pode favorecer a construção de práticas mais democráticas.

A formação continuada, o trabalho coletivo e a reflexão sobre a prática constituem estratégias fundamentais para a consolidação do protagonismo infantil na Educação Infantil pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas evidenciam que o protagonismo da criança constitui eixo fundamental para a construção de uma Educação Infantil comprometida com a democracia, a inclusão e a justiça social. Reconhecer a criança como sujeito ativo do processo educativo implica rever concepções, práticas e relações que ainda persistem no cotidiano escolar.

O papel do professor e da instituição educativa é central na promoção do protagonismo infantil, especialmente nos contextos da educação pública. Ao valorizar a escuta, a participação e a autonomia das crianças, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir de forma consciente com o território em que vivem.

Reafirma-se, portanto, a importância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo infantil como caminho para uma educação humanizadora, socialmente comprometida e alinhada aos princípios defendidos pela Revista Territórios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). 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: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA TERRITÓRIOS. Revista Territórios. [S.l.: s.n.], [s.d.].

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância. Porto: Afrontamento, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CURADORIA LITERÁRIA POTENCIALIZANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LITERARY CURATION ENHANCING ANTI-RACIST EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TAMARA SILVA VENCESLAU
Graduação em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2018); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020); Pós-graduação em Educação e Relações Étnico-Raciais e Psicomotricidade pela Faculdade Paulista de Comunicação; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SME/SP).

RESUMO

Este artigo analisa como a curadoria literária afro-referenciada como estratégia pedagógica para potencialização de práticas antirracistas na Educação Infantil. Partindo do reconhecimento de que o racismo estrutural atravessa as experiências das crianças desde a primeira infância, discute-se a importância da literatura infantil na formação da identidade, afetiva e cultural, especialmente para crianças negras. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e em documentos normativos, como a Lei nº 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Argumenta-se que a curadoria literária, entendida como escolha intencional, ética e crítica de obras, constitui-se como prática pedagógica fundamental para o combate e enfrentamento do racismo, a valorização das identidades negras e a promoção de ambientes educativos mais equitativos desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; educação antirracista; curadoria literária; infância negra; literatura infantil.

ABSTRACT

This article analyzes how Afro-referenced literary curation serves as a pedagogical strategy to enhance anti-racist practices in Early Childhood Education. Starting from the recognition that structural racism

permeates children's experiences from early childhood, it discusses the importance of children's literature in the formation of affective and cultural identity, especially for Black children. The research is based on a literature review and normative documents, such as Law No. 10.639/2003, the National Common Curricular Base, and the City Curriculum – Anti-Racist Education: Afro-Brazilian Peoples, from the Municipal Department of Education of São Paulo. It argues that literary curation, understood as the intentional, ethical, and critical selection of works, constitutes a fundamental pedagogical practice for combating and confronting racism, valuing Black identities, and promoting more equitable educational environments from Early Childhood Education onwards.
Keywords: early childhood education; anti-racist education; literary curation; Black childhood; children's literature.

INTRODUÇÃO

As primeiras histórias que uma criança encontra não são apenas palavras, são possibilidades de se conhecer o mundo, que o seu imaginário permita sonhar, viver e pertencer. Na Educação Infantil, quando o educador escolhe um livro, quando a sua voz embala a contação de uma história e a imagem mostra possíveis universos, constroem-se vínculos afetivos, cognitivos e de identidade. Nesse território inicial, em que narrativas moldam modos de ver o mundo e de se reconhecer nele, a literatura infantil assume uma dimensão ética, estética e política.

Entretanto, no contexto brasileiro — marcado pelo eurocentrismo, criada em bases coloniais e racistas — crianças negras ainda crescem, em muitos espaços educativos, sem encontrar nos livros imagens, personagens e narrativas que as representem de forma positiva, afirmem a dignidade, a beleza e a potência de suas identidades. O silenciamento, a ausência e a recorrência de representações estereotipadas seguem presentes em parte da produção literária e das práticas pedagógicas, contribuindo para a reprodução de desigualdades simbólicas desde a primeira infância (CAVALLEIRO, 2001). Tais processos produzem impactos que extrapolam o campo pedagógico, atingindo dimensões emocionais, sociais e identitárias.

Diante desse cenário, a educação antirracista configura-se como um compromisso ético, político e legal das instituições educativas brasileiras, amparado pela Lei nº 10.639/2003, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por documentos curriculares municipais, como o Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros (SME/SP, 2023). Na Educação Infantil, esse compromisso se materializa por meio de práticas que articulam cuidado, afeto e intencionalidade pedagógica, reconhecendo o acolhimento e a presença como dimensões fundamentais da dignidade humana.

É nesse contexto que a curadoria literária afro-referenciada emerge como uma prática pedagógica potente para o enfrentamento do racismo desde a primeira infância, uma vez que a escolha dos livros não é neutra e interfere diretamente na forma como as crianças constroem sentidos sobre si e sobre o outro. A seleção intencional de obras que valorizem personagens negros, narrativas plurais e estéticas

não estereotipadas contribui para a construção de ambientes educativos mais equitativos e inclusivos. O educador deve utilizar a literatura como ferramenta de combate ao racismo, para uma educação que rompe com referências europeias e valoriza a diversidade, com histórias que trazem novos padrões e referências (SANTOS, 2024).

PROBLEMA

De que maneira a curadoria de livros afro-referenciados pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil, considerando o enfrentamento ao racismo estrutural e a valorização das identidades negras desde a primeira infância?

OBJETIVO GERAL

Analisar como a curadoria literária afro-referenciada tem sido discutida e mobilizada na Educação Infantil brasileira como estratégia pedagógica para a consolidação de práticas antirracistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o papel da literatura infantil na formação identitária de bebês e crianças pequenas;
- Discutir a educação antirracista como compromisso ético, político e legal na Educação Infantil;
- Analisar a curadoria literária afro-referenciada como prática pedagógica intencional no enfrentamento ao racismo desde a infância.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial desde a Educação Infantil, reconhecendo que o racismo estrutural impacta precocemente as experiências das crianças negras. Ao discutir a curadoria literária afro-referenciada, o artigo contribui para o aprofundamento de reflexões teóricas e pedagógicas que dialogam com políticas públicas educacionais, destacando o papel da escola na promoção de ambientes educativos mais justos, inclusivos e comprometidos com a valorização da diversidade racial.

DESENVOLVIMENTO

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CURADORIA LITERÁRIA

A infância constitui um período fundamental para a formação da identidade, marcado pelas primeiras experiências de pertencimento, reconhecimento e valorização de si. No entanto, esse processo não ocorre de forma neutra ou isolada, sendo atravessado por relações sociais, culturais e históricas que impactam diretamente o modo como as crianças constroem sua autoimagem e suas expectativas de futuro.

No contexto brasileiro, a infância negra vivência, desde muito cedo, os efeitos do racismo estrutural, que se manifesta tanto por meio de práticas explícitas quanto por silenciamentos e ausências simbólicas,

Cavalleiro (2001) evidência que o racismo presente nas instituições educativas integra uma lógica social mais ampla, que naturaliza desigualdades e compromete o desenvolvimento pleno das crianças negras. Essas experiências incidem diretamente sobre a autoestima, o sentimento de pertencimento e as relações estabelecidas no espaço escolar.

Dessa forma, reconhecer o racismo como um fenômeno que atravessa a Educação Infantil é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E MARCOS POLÍTICO-LEGAIS

A prática de uma educação antirracista é lei e se encontra respaldada em importantes marcos legais e normativos no Brasil. A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, reafirmando o compromisso das instituições educativas com o enfrentamento ao racismo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse princípio ao defender uma educação pautada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento desde a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

No âmbito municipal, o Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros (SME/SP, 2023) aprofunda essas diretrizes ao orientar práticas pedagógicas que promovam a valorização das identidades negras, o reconhecimento das culturas afro-brasileiras e a superação de desigualdades historicamente construídas. O documento afirma que a educação antirracista deve perpassar o cotidiano das unidades educativas, configurando-se como ação contínua e intencional, o tema se mostra tão necessário que em 2024 é lançado também Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação (SME/SP, 2024), documento que orienta como educadores devem agir em situações de racismo e xenofobia dentro do ambiente escolar.

Na Educação Infantil, tais diretrizes se materializam por meio de práticas que articulam cuidado, afeto e responsabilidade pedagógica, reconhecendo que o acolhimento e a presença também são dimensões políticas do processo educativo, como diz a filósofa, ativista e teórica norte-americana Angela Davis “Não basta não ser racista, tem que ser antirracista”.

CURADORIA LITERÁRIA AFRO-REFERENCIADA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

A curadoria literária, no contexto educativo, refere-se à escolha intencional e criteriosa de obras que dialoguem com princípios pedagógicos, éticos e políticos. Quando orientada por uma perspectiva afro-referenciada, essa prática assume caráter reparador, ao buscar romper com silenciamentos históricos e garantir às crianças negras o acesso a narrativas que valorizem suas histórias, culturas e estéticas.

A curadoria literária afro-referenciada implica reconhecer que a escolha dos livros não é neutra. Trata-se de um gesto pedagógico que demanda análise crítica das representações presentes nas obras, atenção aos estereótipos e compromisso com a promoção de protagonismo negro. Ao selecionar livros

que apresentam personagens negros em posições diversas, complexas e humanizadas, a escola contribui para a construção de ambientes educativos mais justos e inclusivos.

Dessa forma, a curadoria literária configura-se como estratégia concreta de educação antirracista na Educação Infantil, articulando políticas públicas, intencionalidade docente e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E INTENCIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação da curadoria literária afro-referenciada na Educação Infantil está diretamente relacionada à mediação realizada pelos(as) educadores(as). Não basta que os livros estejam presentes nos espaços educativos; é a forma como são apresentados, lidos, narrados e revisitados que potencializa ou esvazia seu caráter formativo. A mediação de leitura constitui-se, portanto, como uma prática pedagógica intencional, atravessada por escolhas, concepções de infância e posicionamentos ético-políticos.

Na Educação Infantil, a mediação da leitura envolve o corpo, a voz, o tempo e a escuta sensível. O momento da leitura compartilhada, quando conduzido de maneira cuidadosa e intencional, favorece a construção de vínculos, a ampliação do repertório cultural e a elaboração de sentidos sobre o mundo. Para crianças negras, essa experiência assume relevância ainda maior, pois possibilita o contato com narrativas que afirmam positivamente suas identidades, histórias e modos de existir.

Os documentos normativos que orientam a educação antirracista reforçam que as práticas pedagógicas devem ser contínuas e integradas ao cotidiano escolar. O *Currículo da Cidade – Educação Antirracista* (SME/SP, 2023) destaca que a promoção da equidade racial demanda ações pedagógicas sistemáticas, que considerem tanto os materiais selecionados quanto as interações estabelecidas entre educadores(as) e crianças. Nesse sentido, a mediação de leitura torna-se espaço privilegiado para a construção de relações antirracistas desde a primeira infância.

Além disso, o *Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação* (SME/SP, 2025) aponta a importância de práticas preventivas que valorizem a diversidade e enfrentem o racismo antes que ele se manifeste de forma explícita. A leitura mediada de obras afro-referenciadas contribui para essa perspectiva preventiva, ao promover representações positivas, ampliar repertórios simbólicos e fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças negras.

Assim, a mediação docente articula-se diretamente à curadoria literária, consolidando-se como elemento central das práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. Ao assumir a leitura como prática cotidiana, planejada e comprometida com a equidade racial, a escola reafirma seu papel na construção de experiências educativas que respeitam, valorizam e afirmam todas as infâncias.

A CURADORIA LITERÁRIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A implementação da curadoria literária afro-referenciada na Educação Infantil implica reconhecer que o enfrentamento ao racismo não se restringe à escolha pontual de livros, mas demanda ações pedagógicas contínuas, planejadas e institucionalmente sustentadas. Nesse sentido, a curadoria literária precisa estar integrada ao projeto pedagógico da unidade educativa, articulando-se às rotinas, aos espaços, às interações e às propostas desenvolvidas com bebês e crianças.

Um dos principais desafios identificados no contexto escolar refere-se à formação dos(as) educadores(as). A ausência de debates sistemáticos sobre relações étnico-raciais na formação inicial e continuada pode gerar insegurança quanto à escolha das obras, à mediação das leituras e ao enfrentamento de situações de racismo no cotidiano escolar. Assim, investir em processos formativos que abordem a educação antirracista e a literatura afro-referenciada constitui condição fundamental para a efetivação dessas práticas na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos espaços e acervos. A presença de livros afro-referenciados não deve ocorrer de forma isolada ou episódica, mas compor de maneira permanente os ambientes educativos, como salas de referência, bibliotecas, cantinhos de leitura e espaços coletivos. A acessibilidade das obras, a diversidade de narrativas e a valorização estética dos livros contribuem para que as crianças estabeleçam relações mais frequentes e significativas com a literatura.

Além disso, a curadoria literária afro-referenciada demanda atenção às representações presentes nas obras selecionadas. É necessário analisar criticamente textos e imagens, evitando livros que reforcem estereótipos, hierarquizações raciais ou perspectivas exotizantes. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível ampliar o repertório literário, incorporando narrativas que apresentem personagens negros em diferentes contextos, experiências e papéis sociais, rompendo com visões restritas ou homogêneas da negritude.

Os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reforçam que práticas pedagógicas antirracistas devem ser compreendidas como ações preventivas e estruturantes. O *Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação* (SME/SP, 2025) destaca que o combate ao racismo deve ocorrer antes de sua manifestação explícita, por meio da valorização da diversidade, da promoção do respeito e da construção de ambientes educativos seguros e acolhedores. Nesse contexto, a curadoria literária afro-referenciada configura-se como estratégia preventiva, ao promover representações positivas e ampliar os horizontes simbólicos das crianças desde a primeira infância.

Dessa forma, a curadoria literária, quando assumida como prática coletiva e institucional, contribui para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a equidade racial e uma educação antirracista potente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, uma vez que as experiências vividas por bebês e crianças pequenas impactam diretamente a formação de identidades, vínculos e sentidos de pertencimento. Ao

longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a educação antirracista, longe de ser uma ação pontual ou complementar, deve integrar de forma intencional o cotidiano das instituições educativas, durante todo o ano letivo.

Nesse contexto, a curadoria literária afro-referenciada configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para o enfrentamento do racismo desde a primeira infância. A escolha criteriosa de obras que valorizem personagens negros, narrativas plurais e estéticas não estereotipadas contribui para a construção de ambientes educativos mais justos, nos quais crianças negras possam reconhecer-se positivamente e crianças não negras ampliem suas formas de compreender a diversidade.

Ao dialogar com marcos normativos nacionais e municipais, como a Lei nº 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade – Educação Antirracista, o artigo reafirma que a promoção de práticas antirracistas na Educação Infantil é também uma responsabilidade legal e institucional. A curadoria literária, nesse sentido, não se limita ao campo do afeto ou da representação simbólica, mas se afirmar como prática pedagógica alinhada às políticas públicas educacionais.

Conclui-se que investir em curadoria literária afro-referenciada na Educação Infantil significa reconhecer o papel da escola na superação de desigualdades historicamente produzidas, assumindo uma postura ética e política diante da formação das infâncias. Trata-se de uma ação que articula intencionalidade docente, compromisso institucional e responsabilidade social, contribuindo para a construção de experiências educativas que respeitem, valorizem e afirmem todas as crianças desde os seus primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

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

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. São Paulo: Editora Papirus, 2024.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros**. São Paulo: SME, 2023.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação**. São Paulo: SME, 2025.



AFETIVIDADE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO SUPERIOR

AFFECTIVITY AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN HIGHER EDUCATION

TAMIRIS AMORIM CAVLAC
Graduação em Letras (2008) e Pedagogia (2018) pela Universidade Cruzeiro do Sul; Especialista em Educação à Distância pela Faculdade Educamais (2022); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo busca identificar a importância da afetividade no Ensino Superior e sua relevância nas relações entre professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem investiga como os aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo-emocional e social se desenvolvem e influenciam a capacidade de aprender. Observa-se que, nas instituições de ensino superior, a afetividade ainda recebe pouca atenção, prevalecendo uma formalidade interpessoal que distancia professores e alunos, embora ambos compartilhem o mesmo contexto educativo. Assim, o estudo tem como objetivo analisar as relações afetivas no ambiente acadêmico, refletindo sobre como elas podem favorecer o aprendizado e contribuir para uma formação mais significativa. Além disso, discute-se a formação docente, destacando a necessidade de aprimorar a prática pedagógica e promover um ensino mais humanizado, que una competência técnica e sensibilidade emocional.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Ensino Superior; Relações Interpessoais.

ABSTRACT

This study seeks to identify the importance of affectivity in Higher Education and its relevance in the relationships between teachers and students during the teaching and learning process. Developmental and learning psychology investigates how physical-motor, cognitive, affective-emotional, and social aspects develop and influence the ability to learn. It is observed that, in higher education institutions, affectivity still receives little attention, with a prevailing interpersonal formality that distances teachers and students, even though both share the same educational context. Thus, the study aims to analyze affective relationships in the academic environment, reflecting on how they can favor learning and contribute to a more meaningful education. In addition, teacher training is discussed, highlighting the need to improve pedagogical practice and promote a more humanized teaching that combines technical competence and emotional sensitivity.

Keywords: Affectivity; Learning; Higher Education; Interpersonal Relationships.

]

INTRODUÇÃO

A escolha do tema surgiu com base em observações e comentários sobre o universo acadêmico relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

No campo educacional, devemos ter a consciência de que deve haver uma relação entre professor e aluno, pois se sabe que só há docência associada a discência. O professor universitário deve quebrar a forma imperiosa de convívio com os alunos e fazer uso de sua liderança em prol da aprendizagem, nos quais a troca de saberes e a produção de conhecimentos sejam efetivas.

Com essa finalidade, a formação do docente do ensino superior merece uma atenção especial. O investimento em pesquisa e extensão permite ao docente uma maior interação e aprimoramento para exercício de sua função, visto que serão responsáveis pela formação de futuros profissionais. A exigência de qualificações para este docente não deve ser voltada somente a titulações e qualificações acadêmicas, mas também a qualificações pedagógicas e interpessoais.

A sala de aula não deve restringir-se apenas à transmissão de conteúdos teóricos, devendo também constituir-se como um espaço favorável à formação de valores e ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos que contribuam para a formação integral do estudante.

O presente estudo tem como objetivo compreender a importância da afetividade e das relações interpessoais no ensino superior, analisando de que maneira a relação de aprendizagem e os vínculos

afetivos se estabelecem entre docentes e discentes. Além disso, reconhece-se a relevância da formação contínua dos professores que atuam nesse nível de ensino, considerando seu papel fundamental no processo educativo.

A afetividade e as relações interpessoais são uma ferramenta importante no ensino e cabe ao professor universitário usá-las em seu benefício, conseguindo com que o aluno se sinta totalmente envolvido favorecendo o seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

O ensino mais utilizado dentro das escolas é o de transmissão de conhecimentos dos saberes dos professores, que ainda detêm o conhecimento, para o aluno que não conhece e não tem tal conhecimento, seguido de uma avaliação que verifica se o aluno sabe ou não o conteúdo transmitido.

Há muito tempo que essa ideia é contestada pela Pedagogia de Projetos, em relatórios da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que elucidam o trabalho do professor, que não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas deve apresentá-los, como se fossem problemas que devem ser resolvidos em conjunto com seus alunos, contextualizando os conteúdos e ampliando suas perspectivas de modo com que os alunos possam estabelecer algumas ligações entre as soluções encontradas pelo grupo e outras interrogações mais abrangentes.

Poucos professores universitários assumem plenamente que seu compromisso como docentes é conduzir os alunos ao processo de aprendizagem. Muitos, seja por não desejarem assumir tal responsabilidade ou por não se sentirem suficientemente preparados, acabam concentrando seus esforços apenas no polo do ensino (Zabalza, 2002). Essa postura revela uma visão reducionista da função docente, uma vez que ensino, aprendizagem e avaliação são atualmente compreendidos como partes de um processo complexo, no qual intervêm diversos fatores, como o contexto educacional, os conteúdos abordados, as características individuais dos estudantes e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente acadêmico.

A aprendizagem não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do aluno, logo, é fundamental que o professor atue como mediador nesse processo. Desse modo, é necessário direcionar o foco para a aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e para a construção de saberes pelos estudantes, considerando sua formação de maneira integral. As metodologias de ensino, portanto, não devem restringir-se à simples exposição de conteúdos, mas valorizar práticas que incentivem a participação ativa dos alunos, promovendo o debate, a reflexão e a aplicação dos conhecimentos em situações concretas. A avaliação, por sua vez, deve ser mais ampla e diversificada, de modo a contemplar a complexidade e a subjetividade presentes no processo educativo.

A aprendizagem configura-se como um processo dinâmico e participativo, em que o estudante assume papel ativo na construção do próprio conhecimento. Essa construção ocorre por meio da interação com o conteúdo, da troca de ideias com colegas e professores e da reflexão sobre as experiências vividas, possibilitando a atribuição de sentido e a integração com saberes já adquiridos. As relações interpessoais e afetivas desempenham papel fundamental na efetividade desse processo, uma vez que afetividade e inteligência se desenvolvem através das ações dos indivíduos. O afeto pode ser compreendido como a energia necessária para o funcionamento da estrutura cognitiva. Tanto a inteligência quanto a afetividade configuram-se como mecanismos de adaptação que possibilitam ao indivíduo construir noções sobre objetos, pessoas e diferentes situações, atribuindo-lhes significados, qualidades e valores. Dessa forma, ambos os aspectos contribuem diretamente para a formação do sujeito, de sua identidade e de sua percepção de mundo.

A AFETIVIDADE NAS PERSPECTIVAS DE HENRI WALLON E VIGOTSKY

Para Wallon, a afetividade corresponde à capacidade do indivíduo de ser influenciado tanto por fatores internos quanto externos, manifestando-se por meio de sensações e emoções que podem ser percebidas como agradáveis ou desagradáveis, prazerosas ou incômodas.

A afetividade ocupa um papel central na teoria walloniana. Segundo Wallon, ela constitui o primeiro meio de sobrevivência do ser humano, pois orienta as manifestações da criança recém-nascida, mobilizando os adultos para atender às suas necessidades. Nesse sentido, o autor afirma que a criança é geneticamente social (Wallon, 1995b).

A afetividade pode ser compreendida como um conceito abrangente, que engloba as dimensões emocionais, os sentimentos e as paixões que compõem a vida psíquica do indivíduo. Na emoção, observa-se o predomínio de uma ativação fisiológica de natureza orgânica. O sentimento, por sua vez, apresenta caráter representacional, pois resulta da interpretação e da elaboração cognitiva das sensações. Já na paixão, evidencia-se o autocontrole, que permite ao indivíduo adiar a satisfação imediata e planejar suas ações de maneira mais consciente e estratégica.

Ao abordar especificamente a emoção, Wallon enfatiza sua estreita relação com o sistema postural, abrangendo as reações tônicas musculares, viscerais e as respostas vegetativas e glandulares do organismo. A emoção, configura-se como uma forma primitiva e ancestral de comunicação, preservada ao longo do processo evolutivo. No entanto, a cultura em que o indivíduo está inserido influencia diretamente a forma como a afetividade é expressa, podendo levar à sua exteriorização ou repressão. Além disso, a escolha da maneira mais adequada de manifestar sentimentos reflete o avanço do desenvolvimento humano, que evolui de uma afetividade essencialmente orgânica para outra de natureza moral e social. (Wallon, 1995b)

A emoção constitui o elo entre o orgânico e o social, possibilitando a integração e a interação entre as pessoas, favorecendo sua participação mútua e a construção cultural coletiva. Possui uma base tônica relacionada à atividade muscular do corpo e desempenha papel fundamental na expressão da afetividade, na qual o movimento exerce função essencial. Conforme destaca Wallon (1995b), a relação entre tônus, afetividade e movimento representa um elemento central para a compreensão do desenvolvimento humano:

> (...) fonte de impressões agradáveis é o movimento. Pelas sensações que lhe correspondem no aparelho muscular e articular, ele suscita uma excitação que se traduz, como a ação de carícias íntimas, em uma exaltação de gestos (...) são exatamente comparáveis a expressão de alegria. A alegria nasce com a facilidade dos movimentos. (WALLON, 1995b, p.120).

As atitudes podem ser entendidas como expressões corporais resultantes da integração entre emoções, pensamentos e intenções, refletindo uma predisposição para determinada ação. Por meio delas, muitas vezes, ocorre a comunicação entre os indivíduos. Wallon denominou essas formas de comunicação não verbal de diálogo tônico. As emoções possuem uma base tônica e manifestam-se através de posturas corporais, ainda que nem sempre de forma explicitamente expressiva, constituindo-se como fundamento do contágio emocional (Wallon, 1995b).

O contágio emocional, por sua vez, é compreendido como o mecanismo que possibilita a mobilização do adulto diante das manifestações da criança. Esse processo garante a sobrevivência infantil, uma vez que a criança, por sua natureza social, expressa-se e encontra no adulto a satisfação de suas necessidades (Wallon, 1995b).

Entretanto, entre os seres humanos, a comunicação baseada apenas nas emoções e em suas expressões corporais mostra-se insuficiente diante dos avanços sociais e culturais. A linguagem, há muito tempo, constitui o principal alicerce das relações humanas. Sob sua influência, as emoções adquirem um caráter cognitivo, podendo ser nomeadas e compreendidas — como tristeza, alegria ou medo — e transformam-se, assim, em sentimentos.

O sentimento caracteriza-se como a representação cognitiva da emoção. Diferentemente da emoção, que se manifesta de forma mais intensa e imediata, o sentimento não apresenta o mesmo caráter de arrebatamento, tendendo a exercer certo controle sobre ela. Com esse intuito, observa-se um antagonismo entre emoção e atividade intelectual, pois, à medida que a atividade cognitiva se intensifica, a emoção tende a diminuir. Assim, o sentimento pode ser compreendido como uma emoção elaborada e atenuada pela mediação do pensamento (Wallon, 1995b).

Essa relação inversamente proporcional coloca o pensamento e a emoção em combate constante, pois quando a emoção se intensifica, o pensamento se confunde, se atrapalha. E quando a emoção abre espaço para uma representação cognitiva, podendo transformar-se em sentimento e dar possibilidade

de analisá-lo, a emoção diminui em seus efeitos. Pode-se dizer que, desta forma, é possível o controle a respeito de quando e como expressar o que se sente. (Wallon, 1995b)

O movimento, como provocador de alegria é importante de ser ressaltado, uma vez que para se fazer menção a área escolar, por exemplo, falamos diretamente de uma educação que utilize o movimento como meio e/ou fim educacional. Portanto, Wallon ajuda-nos a compreender a importância desse fator (que predomina na postura pedagógica do professor) no processo de ensino-aprendizagem.

Com esse mesmo intuito, podemos utilizar uma metáfora para dizer que pode-se compreender o corpo como um meio de expressão das emoções, uma vez que por meio dele é que se mostra o que sente. Conforme afirmam Mahoney e Almeida (2005) embasadas na obra de Wallon.

> As emoções são sistemas de atitudes, reveladas pelo tônus. Atitude é a expressão da combinação entre tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais situações. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.20).

O professor precisa entender o aluno e seu universo sociocultural. Conhecer este universo é de grande importância para o trabalho do professor que atua no plano universal, cultural e pessoal. O professor deve colocar acima de tudo sentimento de amor, carinho e respeito na sua relação com o aluno.

Na educação superior a prática educativa também deve primar pelas relações de afeto e solidariedade a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim de cooperação, de respeito e de crescimento.

Segundo Vygotsky, a construção do conhecimento se dá coletivamente, portanto sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito. Assim o autor conceituou o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: real e potencial.

Wallon e Vygotsky enfatizam ainda a íntima relação entre afeto e cognição, superando a visão dualista do homem. O afeto pode ser alcançado como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar, quando o professor consegue trabalhar com essas dimensões, ele pode interferir de maneira a conduzir positivamente as reações emocionais, favorecendo a formação e a solidificação de atitudes benéficas à aprendizagem.

A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

A formação de profissionais da educação vem ganhando ênfase nas reformas educativas ocorridas em nosso país, e apresenta-se como “elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade”. (Freitas, 1999, p. 17-18). Entretanto, vemos somente uma reprodução do modelo

convencional de educação e de formação de professores, sob nova roupagem, apoiando-se em novas tecnologias.

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos sustentam a pouca atenção dada a este segmento de ensino. (Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Balzan, 2000; Morosini, 2001, dentre outros).

Morosini (2001) analisa que a legislação de educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na Lei há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo. A formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer no que diz respeito a pesquisas e práticas. Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior”.

Veiga et al (2000, p.190), afirma:

> Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Na docência universitária percebe-se um jogo de responsabilidades cuja omissão sobre o ensinar procura se justificar na autonomia. A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Não se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. A universidade deveria ter como papel a viabilidade dessa prática, “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério”. (Veiga, 2000, p.190-191).

Esta lacuna de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da docência pelos professores universitários é real e necessita de estudos, pesquisas e investimentos para ser suprida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades são instituições multifacetadas e que devem adquirir a preocupação e o hábito de promover a satisfação, a compreensão e o respeito mútuo com seus educandos e consequentemente ocorrerá um ambiente harmonioso na qual a afetividade irá integrar-se com a aprendizagem.

A afetividade na aprendizagem precisa ser resgatada em todos os níveis da educação e especialmente no ensino superior no qual se observa que as relações, muitas vezes, tornam-se superficiais.

O docente no ensino superior precisa ocupar um lugar de “diferença” e não somente de doutrinação e a afetividade é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, a mesma estimula não só a relação afetiva, como também a questão cognitiva e social do aluno. Segundo Cury (2008, p 48):

> [...] a afetividade deve estar presente na práxis do educador [...]os educadores, apesar das dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

Docentes precisam compreender que o ato de ensinar é intrínseco ao afeto. No qual existe prazer em aprender, certamente ocorre o sucesso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. **Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., Poços de Caldas, 2003.

BALZAN, N. C. **Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico.** In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

COSTA, A. F. G. da. **Interdisciplinaridade: a práxis da didática psicopedagógica.** Rio de Janeiro: UNITEC – 2000.

CUNHA, M. I. da. **Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência.** In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva formação de professores. Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.

CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores** Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DARIO, S. C; RANGEL, I. C.A. **Implicações para a prática pedagógica.** Guanabara Koogan. Rio de Janeiro: 2005.

FREITAS, H.C.L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Revista Psicologia da Educação, 2005.

MOROSINI, M. C. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1994.



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF FAMILY IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS

TÂNIA REGINA BORGHOFF
Graduada em Letras pela Universidade do Grande ABC – UniABC (2004); Professora da Educação Infantil, na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A inclusão é uma necessidade da sociedade atual, principalmente porque toda criança tem direito de aprender, independente de suas limitações e dificuldades e, nesse contexto, exalta-se a importância da família auxiliando na busca de soluções e de propostas que possibilitem o maior desenvolvimento do aluno. Assim, o objetivo aqui é discutir a importância da família no processo de construção da inclusão escolar. Para a elaboração da pesquisa utilizaram-se discussões bibliográficas, que permitiram concluir que a família é imprescindível no processo de inclusão do aluno na escola e na sociedade, auxiliando no entendimento de suas dificuldades, incentivando melhorias, oferecendo afeto e atenção, fundamentais a seu desenvolvimento. É a família que inicia o processo de educação e que estimula a criança a buscar novas aprendizagens, a participar mais do meio escolar, e para isso deve mostrar-se participativa, acompanhar a aprendizagem dos filhos, cobrar as tarefas de casa, questionar o professor, dentre outras.

Palavras-chave: Inclusão; Família; Escola; Professor.

ABSTRACT

Inclusion is a necessity in today's society, mainly because every child has the right to learn, regardless of their limitations and difficulties. In this context, the importance of the family assisting in the search for

solutions and proposals that enable the student's greater development is highlighted. Thus, the objective here is to discuss the importance of the family in the process of building school inclusion. Bibliographical discussions were used in the research, which allowed us to conclude that the family is essential in the process of including the student in school and society, helping to understand their difficulties, encouraging improvements, and offering affection and attention, which are fundamental to their development. It is the family that initiates the education process and encourages the child to seek new learning, to participate more in the school environment, and for this, it must be participatory, monitor the children's learning, demand homework, question the teacher, among other things.

Keywords: Inclusion; Family; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais atenção da sociedade, isso porque se sabe da importância de que alunos com deficiências tenham acesso à escola regular, que possam se socializar com as outras pessoas, sentindo-se capazes de aprender e podendo se desenvolver dentro de suas dificuldades e limitações.

É nesse contexto, que se discute também a participação da família na escola, pois, muitas vezes, ela é bastante limitada e os pais, principalmente, não têm contribuído para a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos, o que poderia trazer novas perspectivas à educação inclusiva.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo discutir como a família pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

O tema foi escolhido primeiramente pela observação de que muitas famílias não têm contribuído para a educação dos filhos, deixando apenas a cargo da escola.

A pesquisa mostra-se importante para que a sociedade compreenda melhor o que é a inclusão, para que as famílias possam se conscientizar mais do quanto são importantes na educação dos filhos e ainda para que os profissionais da educação possam abrir as portas da escola para que a família compreenda melhor as dificuldades dos alunos e busque um trabalho coletivo que seja revertido em benefícios para eles.

O homem não é um simples expectador que herda experiência contraída, ele cria e recria, integra-se às condições de seu contexto, responde a seus desafios, objetivando-se a si próprio, avaliando, transcendendo, salientando a necessidade de uma permanente atitude crítica; único modo pelo qual ele realizará a integração. Identifica-se a necessidade de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, educação como um ato de amor, de criação, que consiga produzir outros atos criadores (BOWLBY, 2000).

Neste conjunto, é importante ressaltar dois fatores: o papel essencial da família e da escola com relação à criança e o fato de que consequentemente muitos obstáculos na aprendizagem têm suas bases em dificuldades afetivas (BOWLBY, 2000).

Segundo Salvari (2008), a convivência com crianças com deficiências faz crer que as transformações pelas quais tem passado a sociedade através dos tempos, atingem de forma cruel o núcleo familiar, que antes composto pela mãe e pelo pai, hoje composto por infinitas variações e composições que, desfrutadas pela situação econômica, social, política, entre outras, interferem negativamente na criança e consequentemente em seu desempenho no ambiente escolar.

Outro fator bastante relevante é o desconhecimento da família em relação a sua influência no comportamento e aprendizagem das crianças, sendo a falta de comprometimento na educação de seus filhos e o desinteresse por eles cada vez maior na realidade em que atuamos. Os pais são simplesmente os geradores, colocam a cargo do mundo e depositam na escola a responsabilidade total de suas crianças (ANDRADE, 2001).

A elaboração desta pesquisa se baseou numa pesquisa bibliográfica em livros, artigos, sites da Internet que tratam do assunto.

A INFÂNCIA NA HISTÓRIA

Conforme Kuhmann Jr (2005), a história da infância se baseia nas diferentes formas como esse período foi visto durante o percurso da humanidade, relacionando-se à questão da pureza, inocência, dependência e independência, meninos e meninas, relação familiar e incapacidade, que sempre estiveram e permearam as discussões. Mas, diferentemente do que se pensa, a infância nem sempre teve a atenção que recebe nos dias atuais.

De acordo com o autor acima, antes da Idade Média pouco se falou sobre a infância, já que ela não era uma preocupação cultural da sociedade, sendo vista apenas como um breve período marcado por dependência, mas que logo passava e que não recebia muita atenção da família e da sociedade. Tal ideia fazia com que a criança não fosse considerada em suas emoções e particularidades, não acreditando-se que suas ações tivessem alguma intencionalidade.

Segundo Caldeira (2020), até o século XII, as condições de higiene e saúde oferecidas a maior parte da população eram muito precárias e como consequência tem-se um alto índice de mortalidade infantil, situação que era agravada pela negligência do governo e das instituições frente ao período da infância, onde a família também não dava grande importância à escolarização das crianças, também não lhes dedicando carinho e atenção necessária. Com isso, as possibilidades de que uma criança viesse a morrer antes dos dois anos de vida era grande.

Esse foi um período em que não se acreditava que a criança tinha uma identidade própria, mas que apenas assemelhava-se com o adulto ao qual copiava e imitava as ações. Nesse contexto, Caldeira (2020, p.40) enfatiza que “dos adultos que lidavam com as crianças não se exigia nenhuma preparação.

Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias" e, assim, a maior parte das crianças não recebia o carinho e a atenção necessários a seu desenvolvimento. De acordo com Áries (1981), nem mesmo a morte da criança era lamentada da forma como é atualmente e quando isso acontecia, a família logo providenciava a vinda de outra criança que pudesse "substituir" a que havia falecido.

A sociedade desse período também tratava de maneira diferenciada meninos e meninas, conforme afirma Heywood (2004, p.76), "as meninas costumavam ser consideradas como o produto das relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição" e, por isso, era muito comum que se comemorasse mais o nascimento de um menino do que o de uma menina. Esse posicionamento sobre masculino e feminino também condicionou a postura de muitas famílias e marcou a construção de sociedades machistas.

Heywood (2004) comenta que até o fim do século XVIII, a criança era considerada um adulto em miniatura, um homem em tamanho reduzido e nem mesmo a literatura produzida pelos artesãos e comerciantes dava espaço aos primeiros anos de vida dos indivíduos, o que fez com que na Inglaterra, grande parte da literatura excluísse a infância de suas histórias. Mas, os tempos mudaram e chegando-se ao século XVIII, a criança passou a ser vista como alguém que pensava e tinha sentimentos, antes mesmo que ela viesse a ter a razão e bons costumes e que ao adulto cabia educá-la, ajudando a formar o seu caráter e razão.

Durante os séculos XV, XVI e XVII, a noção de que a criança não tinha particularidades permaneceu, até que ela passou a ser considerada como alguém que tinha suas necessidades, que precisava ser tratada de forma diferente, orientada para chegar ao mundo dos adultos. Nesse sentido, Caldeira (2020, p.03) diz que nesse período existia quase um processo de quarentena para a criança, "fazendo assim com que as crianças deixassem de ser misturadas aos adultos. Essa quarentena foi a escola, que substituiu a aprendizagem como meio de comunicação".

Construía-se uma nova realidade e os pais também mudaram sua postura diante dos filhos, participando e se interessando mais por sua educação.

A família também teve sua estrutura modificada e passou a ter um número menor de filhos, de forma que eles pudessem ter maior atenção. Ao mesmo passo, se anteriormente eram considerados adultos imperfeitos, "somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós" (HEYWOOD, 2004, p.10). Foi necessária toda uma mudança na mentalidade social para que a criança pudesse ser vista e tratada de maneira diferenciada e conforme suas necessidades.

Atualmente, uma das visões mais abrangentes sobre a infância e a criança é trazida pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.01) que considera que "as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio" e, sendo assim, precisam de uma educação, de atividades e de uma atenção específica para elas, de forma que possam se desenvolver plenamente. Acredita-se, a partir desse momento, que para que a criança possa desenvolver-se, ela precisa ter acesso à educação e ao

conhecimento, que deve apresentar linguagem específica, atividades variadas, significação diante do meio em que ela vive, dentre outros fatores.

Caldeira (2020) demonstra que as particularidades e individualidades das crianças passaram a ser consideradas e passaram a também caracterizar a Educação Infantil, de forma que ela respeite as características e necessidades das crianças, possibilitando que elas se desenvolvam. Sendo assim, a sociedade começou a mudar e com isso surgiram leis que garantiram mudanças nas instituições de ensino e que tiveram reflexos na sociedade.

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.9394/96, que garantiu uma maior valorização da educação infantil, considerando a infância como o período que vai de 0 a 6 anos, onde a criança recebe a educação básica. O art. 2 da lei declara:

> A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p.06).

Ao Estado foi estabelecida a incumbência e o dever de garantir a educação pública em creches e pré-escolas e na mesma década também é criado o Conselho da Criança e do Adolescente em 1990, garantindo e lutando pelos direitos de crianças e dos adolescentes, valorizando-as e protegendo-as em suas necessidades variadas.

Através desse contexto histórico, é possível notar que chegando ao século XXI, a criança é vista de uma forma muito diferenciada, muitas vezes acontecendo o excesso de erotização do seu corpo e antecipação de seus desejos, o que de acordo com Salvador (2005, p. 18) foi:

> Atualmente, assistimos a modificações culturais que resultam em um empobrecimento da tarefa de "ser criança". Na cultura moderna, tudo gira em torno da criança, parecendo haver um encurtamento da infância, acompanhado de um excesso de erotização de seu corpo e da antecipação de seus desejos, desapropriando-se de seu desenvolvimento psíquico. Se um brinquedo quebra, pode imediatamente ser reposto, o cachorrinho morto será logo reencontrado em outro cachorrinho de um pet-shop, ao qual se dá o mesmo nome. Não há tempo para luto ou para ocupar-se da perda, é preciso tamponar toda a falta. Com isso, a possibilidade da criança de lidar com seus afetos não é levada em consideração.

Mesmo assim, não se pode negligenciar o quanto foi importante a nova visão sobre a infância, sobre a necessidade de uma educação específica às crianças, que lhes garantisse direitos, o pleno desenvolvimento físico e mental e, acima de tudo, que elas também fossem consideradas como um ser social, que precisa ser respeitado e atendido em suas necessidades e particularidades. Tudo isso ocorreu a partir da mudança no conceito de infância, como se observa a seguir:

A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA

Na visão de Martins (2020), a infância é um período importante no desenvolvimento infantil, principalmente porque pode deixar marcas tanto positivas quanto negativas na vida da criança e que são carregadas para outros períodos. Assim, a moral, os bons hábitos, respeito, assim como frustrações, medos, insegurança, entre outras características desenvolvidas na infância, podem acabar perpetuando-se por toda sua vida. A autora também considera que desde pequena, a criança precisa ser educada para que tenha responsabilidade, que respeite o próximo, que possa se socializar com as outras pessoas de maneira saudável.

Ter responsabilidade, adquirir noções de regras e limites são tão importantes quanto as rotinas, que, de acordo com Parreira e Marturano (1999), ajudam no desenvolvimento psicológico da criança, na organização do seu pensamento, na execução de tarefas. Assim, quando adentrar a escola a criança tem menores dificuldades, pois já sabe se organizar e elaborar mentalmente o que é necessário.

Na infância, o bom relacionamento familiar é fundamental, pois favorece o desenvolvimento da criança, pois é nesse momento que ela vai aprender a ter respeito pelas outras pessoas, a seguir regras e normas e pode se adaptar a outros ambientes. De acordo com Parreira e Marturano (1999, p.26):

> Em um lar onde um acata a opinião do outro, onde as pessoas conversam sem gritar umas com as outras, onde se leva em conta aquilo que os outros dizem, onde há regras claras para serem seguidas, onde um não pega objeto do outro sem pedir, pode-se dizer que há respeito.

É também na infância que a criança aprende a ter disciplina e, segundo Parreira e Marturano (1999, p.81), disciplina é “um processo educacional no qual a criança aprende a deixar de lado as satisfações imediatas, ou seja, deixa de querer tudo na hora”. É assim que a criança aprende a ter limites e a ter autocontrole, o que favorece sua adaptação à vida adulta, uma vez que “na maioria das vezes, um ‘não’ é uma forma de querer bem à criança, de demonstrar preocupação com ela, de mostrar proteção” (MARTURANO, 1999, p.82).

Porém, a infância não é só um momento de aprendizagem de regras, condutas, normas e limites, é o momento em que a criança mais precisa de atenção e carinho. Nesse mesmo período, a criança precisa brincar, criar novos modelos de mundo, ser realmente criança, sem tantas imposições, ser livre no seu espaço, desenvolver-se dentro de suas características e possibilidades.

Para Luckesi (1998), o espaço escolar na infância é a segunda casa, onde ela desenvolve seu processo de autonomia e interação, por isso, também precisa ser um espaço de liberdade, prazeroso e estimulante, que eleve a criatividade e o desenvolvimento da criança.

A infância também é um período em que a criança tem um amplo contato com o brinquedo, com o lúdico, o que é essencial para seu desenvolvimento da criança, tanto em sua aprendizagem como na formação da personalidade, na experimentação, desenvolvimento físico e cognitivo dela. Segundo Luckesi (1998), as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, onde a pessoa se envolve por inteiro, torna-se mais saudável, cheia de ação, que envolvem seus sentimentos. Tais atividades são fundamentais para a vida de uma criança.

Conforme Luckesi (1998), a ludicidade é necessária em toda a vida do ser humano e não somente na infância, auxiliando sua aprendizagem, proporcionando um maior desenvolvimento social e cultural, garantindo-lhe uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

No entanto, o lúdico não envolve apenas a questão do brinquedo, mas a necessidade de proporcionar que nesse momento da vida ela vivencie momentos e situações que lhe forneçam prazer, satisfação, alegria, desprazer, entre outros elementos, de forma intensa e interessante. A recreação e a prática de atividades lúdicas trazem prazer, alegria, humor e muito riso, o que é importante para qualquer pessoa, pois intensifica as emoções, traz vivacidade.

Na infância, a criança participa das atividades lúdicas e passa a conviver com outras pessoas, desenvolvendo sua autonomia, ganhando em qualidade de vida independente das circunstâncias externas. Antes de tudo, a infância é um período de formação do caráter do ser humano, onde traumas, medo e violência são propagados pelo resto da vida, assim como o amor, o respeito e a compreensão.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A SER INCLUÍDA

Ao nascer, a criança precisa ser conduzida a um constante processo de aprendizagem, onde a família é o primeiro grupo social do qual ela faz parte e onde ela constrói as bases de sua personalidade, de seus valores e de seu caráter. Além disso, é um grupo que acompanhará o indivíduo por toda sua vida e quando ela apresenta alguma deficiência essa participação se potencializa, pois ele precisa ainda mais de atenção (VIEIRA, 2006).

É na família que a criança adquire valores, que se torna calma ou violenta, respeitosa ou preconceituosa, dentre outras questões. Portanto, é um espaço que forma a criança para a vida em outros grupos sociais. De acordo com Vieira (2006, 17), “a família tem que ser um templo sagrado, um local de identificação entre pais e filhos em virtude dos anelos e ideais afins, deve ser uma oficina onde, se forjam as bases da unidade humana”, ou seja, é na família que se ensina valores. A família deve ensinar que a criança precisa aceitar as diferenças e não oferecer resistência aos colegas como deficiências, mas acolhê-los e formar um espaço escolar mais democrático.

Construindo os valores, gerando regras na vida da criança, o segundo papel da família é ajudar na construção da educação formal do indivíduo, e isto se inicia com a escolha da escola que o filho irá frequentar e do tipo de educação que a ele será oferecida. O que também se relaciona com a questão da escola especial ou da escola regular, com que o aluno irá ou não se relacionar e assim, segundo Tiba (2002, p.185):

> Um bom método que auxilia os pais na escolha da escola é reparar nos alunos que saem dela após o término das aulas. É com essas pessoas que o filho vai se relacionar. Os pais gostariam de recebê-los em casa para passar o fim de semana? Se a resposta for negativa, é melhor buscar outra escola, pois o filho em pouco tempo tem comportamentos semelhantes aos que eles não gostaram [...].

Assim, a família pode preocupar-se com o processo de educação desenvolvida na escola, ao passo que ela é diferente da educação de sua casa, e é uma forma de inserir o aluno na coletividade, de ajudá-lo a crescer e de também ajudar a escola a compreender o que é o aluno, suas características e necessidades.

A família inicia a construção de valores e dos aspectos cognitivos e emocionais das crianças que são, posteriormente, perpetuados pela escola. Sobre isto, Vieira (2006, p.106) relata que:

> Levar as crianças a pensar em soluções realistas, a lidar com conflitos, defender seus direitos sem violência, a reconhecer seus próprios sentimentos e a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo a capacidade de motivar-se e relacionar-se com os demais, faz parte do aprendizado emocional, um compromisso que toda escola deve assumir, num trabalho cooperativo com as famílias, a fim de elevar o nível de competência social e emocional das crianças.

Porém, há de se considerar que nem família nem escola são sozinhos responsáveis pela educação e inclusão do indivíduo. Juntas essas duas instituições são capazes de ajudar na formação da personalidade, dos valores do indivíduo, de sua inclusão a partir do conhecimento de suas dificuldades e limitações, da mudança da postura pedagógica, da variação metodológica e avaliativa.

Assim, os pais precisam estar constantemente próximos dos filhos dando-lhes amor, carinho, estimulando a autoestima, o interesse pelos estudos e por todo o processo de aprendizagem. Mas, para que isto ocorra, é fundamental que a escola seja um espaço democrático que estimule e propicie a participação da família e da comunidade e, além disso, que cumpra seus diversos papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar da vida escolar da criança é uma obrigação dos pais e faz com que a mesma sinta-se valorizada, amada e capaz de aprender. Quando inicia sua vida escolar a criança tem contato com um ambiente muito diferente do que tinha em sua casa e os problemas de adaptação podem aparecer facilmente e muitas vezes o professor tem dificuldade em lidar com essa questão. Aí se inicia o papel dos pais, buscando dar conforto ao aluno nesse ambiente, demonstrando que os professores são amigos e que a escola é um espaço amigável e saudável, cujo objetivo é ajudá-lo a se desenvolver.

Quando se trata de crianças com deficiências, os pais precisam conhecer bem a instituição escolar para qual estão levando seus filhos, conhecer os métodos, professores, direção, etc., permitindo maior confiança na escola e que abram espaço para que ela eduque seus filhos, que irá incluí-lo e possibilitará que ele seja mais bem aceito no meio e na sociedade em que vive.

O aluno com deficiências, muitas vezes pode se sentir incapaz, mas o incentivo dos pais é importante para que vençam diariamente suas limitações. Esse aluno, muitas vezes acaba desenvolvendo uma baixa autoestima. Mas, se os pais e professores trabalham de forma conjunta, podem reverter esse processo, mostrando que ele é capaz de aprender, de vencer problemas e desafios.

Assim sendo, a família é um elemento fundamental na vida dos filhos. É ela que inicia o processo de educação e que estimula a criança a buscar novas aprendizagens, a participar mais do meio escolar, e para isso deve mostrar-se participativa, ir à escola, acompanhar a aprendizagem dos filhos, cobrar as tarefas de casa, questionar o professor, dentre outras questões.

Se a família não participa, os filhos ficam desestimulados. Mas, quando há a participação ativa da família, eles sentem-se capazes e dedicam-se mais ao aprender, pois tem a quem mostrar os resultados dessa aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão precisa ser acompanhada de pais mais participativos, que auxiliem os professores a compreenderem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que podem surgir a partir de algum tipo de deficiência ou particularidade apresentada pelo educando.

A família que se mostra presente, que estimula a leitura dos filhos, que mostra que eles são capazes, favorece sua aprendizagem e os estimula a continuarem dia após dia a aprender. Além disso, as famílias precisam dar carinho e atenção para os filhos, pois isso favorece seu desenvolvimento cognitivo, fazendo com que a criança se sinta amada, protegida. Mesmo tendo limitações, a criança precisa acreditar que pode aprender, mas precisa ser estimulada para tal, e família e escola, juntos, são responsáveis por esse processo.

As dificuldades de aprendizagem são uma realidade em qualquer escola e podem ser mais facilmente vencidas se professores e famílias trabalharem juntos, uma vez que os pais estão em contato direito e constante com os filhos, e ao notarem qualquer problema ou sintoma, devem informar os professores, que podem diagnosticar essa dificuldade e produzir formas de vencê-la.

Portanto, não há educação sem coletividade, sem que todos de alguma forma possam contribuir para a construção desse espaço. Pais precisam participar, professores precisam mostrar-se mais democráticos e permitir essa participação. Assim, possibilita-se que o aluno seja mais bem assistido, que se sinta valorizado e que aprenda melhor. A educação torna-se mais consciente e a sociedade mais participativa no meio do qual faz parte. Enfim, uma sociedade inclusiva parte, primeiramente de uma escola inclusiva que respeita as diferenças, as particularidades de cada aluno, e que lhe oferece condições de desenvolvimento mesmo a partir de todas as limitações que ele oferece.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. **Psicopedagogia Clínica** – Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado. São Paulo: Póluss Editorial, 2001.

ÁRIES, P**. História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. 12ª ed. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-

equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

CALDEIRA, L. B. **O conceito de infância no decorrer da história**. Disponível em Acesso em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/ artigos_ teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., M. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. **Cad. Pesqui.** [online]. vol.35, n.125, 2005.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Caderno de Pesquisa**. n. 1. NFH e FACE, UFBA, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escola:** o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna 2006. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARTINS, N. A. R. **Importância e necessidades da Infância**. 2002. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/1868506/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Escolar:** Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 2005.

NEVES, J.. **Inclusão e Diversidade Cultural**. Busca por novas perspectivas de Educação para todos. Instituto Prominas, 2002.

PARREIRA, V. L. C; MARTURANO, E. M. **Como ajudar seu filho na escola**. São Paulo: Ave Maria, 1999.

TIBA, I. **Quem ama educa!** São Paulo: Gente, 2002.

SALVADOR, C. C. **As práticas educativas familiares**. São Paulo: Ática, 2005.

SALVARI, L. F. C. A aprendizagem e suas dificuldades em uma visão clínica. In: **Interlocuções**: Revista de Psicologia da Unicap, *3* (1), 44-64, 2008.

VIEIRA, C. C. L. **Melhores pais, melhores filhos:** educar pelo exemplo: reflexões para pais e professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL: INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR



EDUCATIONAL ENTREPRENEURSHIP: INNOVATION AND TRANSFORMATION IN THE SCHOOL CONTEXT

TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT
Bacharel em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo (1992); Formação Pedagógica Docente em Matemática Licenciatura Plena pela Unisant'anna (1999); Pós-Graduação em Aprendizagem Afetiva pela Faculdade Conectada Facconect (2022) Pós-Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada Facconect (2023); Pós-Graduada em Avaliação da Aprendizagem pela Faculdade Conectada Facconect (2024); Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O empreendedorismo educacional tem se tornado um tema cada vez mais presente nas discussões sobre inovação e melhoria da qualidade da educação. Esse conceito está relacionado à criação de novas ideias, projetos e práticas pedagógicas que buscam transformar o processo de ensino e aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do empreendedorismo no contexto educacional, destacando o papel do professor e da escola na construção de práticas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes. Para isso, apresenta-se uma reflexão teórica sobre o tema, abordando a relação entre educação, inovação e formação de sujeitos capazes de atuar de forma ativa na sociedade. Conclui-se que o empreendedorismo educacional contribui para tornar o ambiente escolar mais dinâmico, participativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação; Empreendedorismo; Inovação Pedagógica; Aprendizagem.

ABSTRACT

Educational entrepreneurship has become an increasingly present theme in discussions about innovation and improving the quality of education. This concept is related to the creation of new ideas, projects, and pedagogical practices that seek to transform the teaching and learning process. This article aims to discuss the importance of entrepreneurship in the educational context, highlighting the role of the teacher and the school in building innovative practices that favor the development of autonomy, creativity, and critical thinking in students. To this end, a theoretical reflection on the subject is presented, addressing the relationship between education, innovation, and the formation of individuals capable of acting actively in society. It concludes that educational entrepreneurship contributes to making the school environment more dynamic, participatory, and aligned with the demands of contemporary society.

Keywords: Education; Entrepreneurship; Pedagogical Innovation; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação tem passado por diversas transformações ao longo das últimas décadas, principalmente devido às mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e buscar novas formas de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os estudantes. Entre as propostas que têm ganhado destaque nesse cenário está o empreendedorismo educacional.

O empreendedorismo, tradicionalmente associado ao mundo dos negócios, passou a ser discutido também no campo da educação como uma forma de estimular a criatividade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. No ambiente escolar, essa perspectiva pode contribuir para a construção de práticas inovadoras que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Além disso, o empreendedorismo educacional envolve não apenas a atuação dos alunos, mas também a postura do professor e da gestão escolar. Educadores que desenvolvem práticas empreendedoras buscam novas estratégias de ensino, valorizam a participação dos estudantes e criam oportunidades para que o conhecimento seja construído de forma mais dinâmica e significativa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a importância do empreendedorismo educacional no contexto escolar, destacando suas contribuições para a inovação pedagógica e para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e participativos na sociedade.

O CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO

O empreendedorismo é um conceito amplamente discutido nas áreas da administração, economia e educação, sendo relacionado à capacidade de identificar oportunidades, inovar e desenvolver soluções para diferentes demandas da sociedade. De modo geral, o empreendedorismo envolve iniciativa, criatividade e disposição para transformar ideias em ações concretas, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social.

Segundo Dornelas (2016), o empreendedorismo está diretamente ligado ao processo de criação e desenvolvimento de novos projetos ou negócios, envolvendo planejamento, inovação e capacidade de assumir riscos. Para o autor:

> “Empreendedorismo é o processo de criar algo novo com valor, dedicando tempo e esforço necessários, assumindo riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal” (DORNELAS, 2016, p. 22).

Além disso, o empreendedorismo também pode ser compreendido como um conjunto de atitudes e comportamentos que possibilitam ao indivíduo identificar oportunidades e agir de maneira estratégica diante dos desafios. Nesse sentido, não se limita apenas ao campo empresarial, mas pode estar presente em diferentes áreas da vida social, incluindo a educação.

De acordo com Dolabela (2008), o empreendedor é aquele que possui a capacidade de sonhar e buscar caminhos para transformar seus sonhos em realidade. Assim, o empreendedorismo envolve não apenas a criação de negócios, mas também o desenvolvimento de uma mentalidade inovadora e proativa.

> “O empreendedor é alguém capaz de imaginar, desenvolver e realizar visões, transformando ideias em oportunidades e oportunidades em resultados” (DOLABELA, 2008, p. 30).

Dessa forma, o conceito de empreendedorismo está relacionado ao desenvolvimento de competências como liderança, autonomia, criatividade e capacidade de resolução de problemas. Essas características são cada vez mais valorizadas na sociedade contemporânea, especialmente em um contexto marcado por constantes mudanças e pela necessidade de inovação.

Portanto, compreender o conceito de empreendedorismo é fundamental para discutir sua inserção no contexto educacional, uma vez que a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências nos estudantes, preparando-os para atuar de maneira ativa e responsável na sociedade.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO EMPREENDEDORISMO

A escola possui um papel fundamental no desenvolvimento do empreendedorismo educacional, pois é nesse espaço que os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades e construir valores importantes para a vida em sociedade. Para que isso aconteça, é necessário que a instituição escolar esteja aberta a novas ideias e metodologias de ensino.

Nesse contexto, o professor exerce uma função essencial como mediador do processo de aprendizagem. Ao adotar uma postura empreendedora, o educador busca inovar em suas práticas pedagógicas, estimulando a participação dos alunos e criando situações que favoreçam a reflexão, a criatividade e a resolução de problemas.

O desenvolvimento de projetos pedagógicos é uma das estratégias que podem contribuir para o fortalecimento do empreendedorismo na escola. Por meio dessas atividades, os estudantes são incentivados a trabalhar em grupo, pesquisar, planejar e apresentar soluções para diferentes situações. Esse tipo de prática permite que os alunos desenvolvam competências importantes, como responsabilidade, organização e cooperação.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais também pode favorecer o empreendedorismo no ambiente escolar. Ferramentas digitais, plataformas de aprendizagem e recursos interativos ampliam as possibilidades de ensino e estimulam os estudantes a explorarem novas formas de aprender.

Portanto, quando a escola e os professores assumem uma postura inovadora, o ambiente educacional se torna mais dinâmico e participativo, contribuindo para a formação de estudantes mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

EMPREENDEDORISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O empreendedorismo no contexto educacional refere-se ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que incentivam os estudantes a serem criativos, inovadores e capazes de identificar oportunidades para solucionar problemas. Nesse sentido, a educação empreendedora busca formar indivíduos mais autônomos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A inserção do empreendedorismo na educação tem como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem, estimulando nos alunos características como iniciativa, liderança, responsabilidade e capacidade de tomada de decisões. Dessa forma, o processo educativo passa a valorizar não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação integral do estudante.

De acordo com Dolabela (2008), a educação empreendedora deve estimular o aluno a desenvolver sua capacidade de imaginar, criar e transformar ideias em ações concretas, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social.

> “A educação empreendedora busca desenvolver no indivíduo a capacidade de sonhar e de transformar esses sonhos em projetos reais, estimulando a iniciativa e a criatividade” (DOLABELA, 2008, p. 36).

Além disso, a educação empreendedora também contribui para que os estudantes compreendam melhor as mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica, responsável e inovadora.

Segundo Dornelas (2016), o ensino do empreendedorismo no ambiente educacional permite que os alunos desenvolvam habilidades importantes para a vida pessoal e profissional, como a capacidade de planejar, identificar oportunidades e buscar soluções para diferentes desafios.

> “O empreendedorismo pode ser ensinado e desenvolvido, desde que o ambiente educacional proporcione experiências que estimulem a criatividade, a inovação e o espírito de iniciativa” (DORNELAS, 2016, p. 45).

Portanto, o empreendedorismo no contexto educacional representa uma importante estratégia para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Ao estimular a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências empreendedoras, a educação contribui para a formação de indivíduos mais preparados para atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

EMPREENDEDORISMO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O empreendedorismo educacional pode ser compreendido como um importante instrumento de transformação social, pois contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de atuar de maneira ativa na sociedade. A educação, quando aliada ao desenvolvimento de competências empreendedoras, possibilita que os estudantes ampliem sua visão de mundo, desenvolvendo autonomia, iniciativa e capacidade de resolver problemas.

De acordo com Dolabela (2008), o ensino do empreendedorismo não se limita à formação de futuros empresários, mas está relacionado ao desenvolvimento de habilidades que permitem aos indivíduos identificar oportunidades, criar soluções e agir de forma inovadora diante das demandas sociais. Nesse sentido, a educação empreendedora promove uma mudança de mentalidade, estimulando os estudantes a assumirem uma postura mais participativa na construção da sociedade.

Segundo Dornelas (2016), o empreendedorismo também exerce um papel significativo no desenvolvimento econômico e social, pois incentiva a inovação e a criação de novas oportunidades. Para o autor:

> “O empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades. E a perfeita implementação dessas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso” (DORNELAS, 2016, p. 28).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a educação pode desempenhar um papel fundamental no estímulo ao empreendedorismo, ao proporcionar experiências de aprendizagem que valorizem a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Dessa forma, os alunos passam a desenvolver competências essenciais para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Além disso, a educação empreendedora contribui para o fortalecimento da cidadania e da responsabilidade social. De acordo com Dolabela (2008), ao estimular o espírito empreendedor, a escola promove a formação de sujeitos capazes de transformar sua realidade e contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos.

> “O empreendedor é alguém capaz de sonhar e transformar seu sonho em realidade, gerando valor para a sociedade” (DOLABELA, 2008, p. 25).

Portanto, o empreendedorismo educacional ultrapassa a dimensão econômica e assume também uma função social. Ao incentivar a criatividade, a autonomia e a capacidade de inovação, a educação contribui para a formação de indivíduos preparados para atuar de forma consciente, crítica e transformadora na sociedade.

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO

Apesar da crescente valorização do empreendedorismo no contexto educacional, sua implementação nas instituições de ensino ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais obstáculos estão a falta de formação específica dos professores, a limitação de recursos pedagógicos e a permanência de práticas educacionais tradicionais que dificultam a inserção de propostas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos grandes desafios está relacionado à preparação dos docentes para trabalhar o empreendedorismo em sala de aula. Muitos professores não receberam formação voltada para o desenvolvimento de competências empreendedoras durante sua formação inicial, o que pode gerar insegurança na aplicação de metodologias voltadas para esse tipo de ensino. Nesse sentido, a formação continuada torna-se fundamental para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

De acordo com Dornelas (2016), a educação empreendedora exige uma mudança significativa na forma de ensinar, uma vez que valoriza a experimentação, a inovação e a resolução de problemas reais.

> “Ensinar empreendedorismo significa ir além da transmissão de conteúdos, envolvendo o aluno em processos de criação, inovação e desenvolvimento de soluções para desafios reais” (DORNELAS, 2016, p. 52).

Outro desafio importante está relacionado à estrutura das instituições de ensino, que muitas vezes ainda seguem modelos pedagógicos tradicionais baseados na memorização e na reprodução de conteúdo. Esse modelo pode dificultar o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a autonomia, a criatividade e a iniciativa dos alunos.

Segundo Dolabela (2008), a escola precisa promover um ambiente que estimule a curiosidade e a capacidade de iniciativa dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora.

> “A educação empreendedora deve estimular o aluno a pensar de forma independente, desenvolver sua criatividade e acreditar em sua capacidade de transformar ideias em ações” (DOLABELA, 2008, p. 41).

Além disso, a falta de políticas educacionais mais estruturadas voltadas para a promoção do empreendedorismo também representa um obstáculo para sua efetiva implementação. Muitas instituições ainda não possuem projetos pedagógicos que integrem o empreendedorismo de forma sistemática ao currículo escolar.

Dessa forma, superar esses desafios exige investimentos na formação de professores, na revisão das práticas pedagógicas e na criação de políticas educacionais que incentivem a inovação no ambiente escolar. Somente por meio dessas mudanças será possível fortalecer a educação empreendedora e preparar os estudantes para atuar de forma criativa e responsável na sociedade.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL

Para que o empreendedorismo educacional seja efetivamente desenvolvido no ambiente escolar, é necessário adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Nesse sentido, a escola deve buscar práticas que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo que eles desenvolvam competências importantes para a vida pessoal, social e profissional.

Uma das principais estratégias para promover o empreendedorismo na educação é a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Essas metodologias colocam o estudante como protagonista do processo educativo, incentivando a investigação, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo.

De acordo com Moran (2015), as metodologias ativas possibilitam que o aluno participe de forma mais significativa da construção do conhecimento.

> “Nas metodologias ativas, o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar de forma participativa, construindo o conhecimento a partir de desafios, projetos e problemas reais” (MORAN, 2015, p. 18).

Outra estratégia importante é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento. Por meio desses projetos, os alunos podem desenvolver ideias, planejar soluções e colocar em prática iniciativas que envolvam criatividade e inovação. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades como liderança, comunicação e trabalho em equipe.

Além disso, a parceria entre a escola, a comunidade e o setor empresarial podem contribuir significativamente para o fortalecimento da educação empreendedora. Segundo Dornelas (2016), o contato com experiências reais de empreendedorismo amplia a compreensão dos estudantes sobre o funcionamento do mundo do trabalho e das oportunidades de inovação.

> “O ensino do empreendedorismo deve aproximar o aluno da realidade, permitindo que ele compreenda como surgem as oportunidades e como é possível transformá-las em soluções e projetos concretos” (DORNELAS, 2016, p. 61).

Outro aspecto relevante é o incentivo à criatividade e à autonomia dos estudantes, por meio de atividades que valorizem suas ideias e iniciativas. Quando a escola cria espaços para que os alunos possam experimentar, errar, refletir e tentar novamente, ela contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora.

Portanto, a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, aliada à participação ativa dos estudantes e ao apoio institucional, é fundamental para fortalecer o empreendedorismo educacional. Essas ações contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendedorismo educacional representa uma importante possibilidade de transformação no contexto escolar, pois incentiva a inovação, a criatividade e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Ao incorporar princípios empreendedores na educação, a escola pode contribuir para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual.

Nesse processo, o papel do professor e da gestão escolar é fundamental, uma vez que são responsáveis por criar oportunidades de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos. Metodologias que valorizam projetos, resolução de problemas e uso de tecnologias podem favorecer o desenvolvimento dessas competências.

Dessa forma, o empreendedorismo educacional não deve ser entendido apenas como uma tendência, mas como uma estratégia importante para tornar a educação mais significativa e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea. Ao incentivar a criatividade, a iniciativa e a capacidade de inovar, a escola contribui para a formação de cidadãos mais preparados para atuar de forma responsável e transformadora em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

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

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SEBRAE. **Educação empreendedora no Brasil**. Brasília: SEBRAE, 2017.



AS MÚLTIPLAS NUANCES DA PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE MULTIPLE NUANCES OF THE PEDAGOGY OF AFFECTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011, pós-graduação em Educação Infantil (Ipemig)2021, Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022, Confecções de Material Didático (Unifahe) 2023 e Educação física escolar com ênfase em educação infantil (Faconnect)2024.

RESUMO

No contexto da Educação Infantil, a pedagogia do afeto apresenta-se como uma abordagem que reconhece a afetividade como dimensão central no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Fundamentada em perspectivas teóricas que valorizam as interações humanas, essa concepção evidencia que os vínculos estabelecidos entre educadores e alunos favorecem a construção de um ambiente escolar acolhedor, pautado na confiança, segurança e pertencimento. Nesse cenário, as práticas pedagógicas orientadas pela afetividade incorporam estratégias como o diálogo, a escuta sensível e a ludicidade, promovendo experiências educativas mais significativas. O objetivo geral do estudo foi: analisar, na literatura científica, as contribuições da pedagogia do afeto para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A metodologia adotada para o estudo foi a revisão bibliográfica, de materiais científicos publicados no Google Acadêmico, no período de 2019 a 2025. Conclui-se que as múltiplas nuances da pedagogia do afeto revelam sua relevância para a constituição de ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento integral na infância, de forma efetiva e duradoura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia do Afeto. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

In the context of Early Childhood Education, the pedagogy of affection presents itself as an approach that recognizes affectivity as a central dimension in the process of children's development and learning. Based on theoretical perspectives that value human interactions, this conception shows that the bonds established between educators and students favor the construction of a welcoming school environment, based on trust, security, and belonging. In this scenario, pedagogical practices guided by affectivity incorporate strategies such as dialogue, sensitive listening, and playfulness, promoting more meaningful educational experiences. The general objective of the study was to analyze, in the scientific literature, the contributions of the pedagogy of affection to pedagogical practices in Early Childhood Education. The methodology adopted for the study was a bibliographic review of scientific materials published on Google Scholar, from 2019 to 2025. It is concluded that the multiple nuances of the pedagogy of affection reveal its relevance for the constitution of educational environments that favor integral development in childhood, in an effective and lasting way.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogy of Affection. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, as interações afetivas estabelecidas entre professores e alunos favorecem a criação de um ambiente acolhedor, que estimula a participação, a curiosidade e o interesse pelas atividades propostas. Nesse sentido, a presença de vínculos positivos contribui para o fortalecimento da segurança emocional da criança, elemento que potencializa sua disposição para explorar, experimentar e construir conhecimentos.

As práticas pedagógicas que incorporam a afetividade no contexto escolar caracterizam-se pela valorização das interações humanas, do acolhimento e do respeito às singularidades das crianças no processo educativo. Na Educação Infantil, tais práticas manifestam-se por meio de estratégias que priorizam o diálogo, a escuta sensível, a ludicidade e a construção de vínculos entre professores e alunos. Esse conjunto de ações contribui para a criação de um ambiente educativo seguro e estimulante, no qual a criança se sente reconhecida e encorajada a participar das atividades propostas.

A problemática norteadora do estudo foi: Como a pedagogia do afeto tem sido discutida na literatura e quais contribuições apresenta para as práticas pedagógicas na Educação Infantil? O objetivo geral do estudo foi: analisar, na literatura científica, as contribuições da pedagogia do afeto para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram; compreender os processos de ensino-aprendizagem na infância; contextualizar a pedagogia do afeto na Educação Infantil; descrever práticas pedagógicas que incorporam a afetividade no contexto escolar.

Diante este cenário, o estudo da pedagogia da temática revela-se relevante por evidenciar a importância das relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem durante a primeira infância. Considerando que o desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, sociais e emocionais, compreender como a afetividade se manifesta no contexto escolar contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadas. Ademais, a análise dessa temática permite ampliar as discussões teóricas sobre o papel do educador na promoção de ambientes educativos acolhedores e estimulantes.

A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A aprendizagem na Educação Infantil deve ser compreendida a partir da concepção de infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada pela participação ativa da criança na construção de conhecimentos e significados. Nesse contexto, a criança é reconhecida como sujeito social que interage com o meio, produz cultura e participa da construção de sua própria experiência no mundo. As práticas educativas, portanto, precisam considerar a diversidade das infâncias e valorizar as interações, as brincadeiras e as formas de expressão infantil como elementos centrais do processo educativo. Neste ensejo, ambientes pedagógicos sensíveis às iniciativas das crianças favorecem aprendizagens mais significativas, respeitando suas vivências, interesses e modos próprios de compreender a realidade (Santos *et al*,2025).

Neste sentido versam Júnior; Arruda; Paiva (2021), ao discorrer que na etapa da Educação Infantil, o processo de aprendizagem ocorre, sobretudo, por meio das interações sociais estabelecidas entre a criança, seus pares e os adultos que compõem o ambiente educativo. Inicialmente, a família constitui o primeiro espaço de construção de conhecimentos, valores e experiências afetivas, sendo posteriormente ampliado no contexto escolar. Nesse cenário, a escola assume o papel de promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras, por meio de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a interação e a mediação docente. Neste ensejo, a aprendizagem na infância configura-se como um processo dinâmico e significativo, sustentado pelas relações sociais e pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Para Castilho e Marcatto (2024), na Educação Infantil, o processo de aprendizagem está sustentado por múltiplos pilares que articulam cuidado, educação, interação e afetividade no cotidiano das práticas pedagógicas. Nessa etapa, especialmente no trabalho com bebês e crianças pequenas, as relações estabelecidas entre educadores e crianças constituem a base para o desenvolvimento e para a construção de experiências significativas. Assim, ao ensinar neste universo, as interações respeitosas, a escuta sensível e a presença atenta do educador favorecem a formação de vínculos de confiança e segurança. De forma globalizada, a aprendizagem na infância ocorre por meio de relações intencionais que integram aspectos físicos, emocionais e sociais, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Para Ferreira (2022), a aprendizagem na Educação Infantil configura-se como um processo dinâmico e multidimensional, construído a partir das interações que a criança estabelece com o meio social, cultural e familiar. Nessa etapa da vida, o desenvolvimento ocorre por meio da exploração, da

comunicação e das experiências vivenciadas nas relações com adultos e outras crianças. Aspectos como condições socioeconômicas, vínculos afetivos, saúde e oportunidades de estímulo também influenciam diretamente esse processo. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil desempenham papel fundamental ao promover ambientes educativos que favoreçam a socialização, a expressão e o desenvolvimento integral das crianças.

À luz da Base Nacional Comum Curricular, a aprendizagem na Educação Infantil fundamenta-se na integração entre educar e cuidar, compreendendo a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ampliar as experiências vividas no âmbito familiar, promovendo interações, brincadeiras e exploração do ambiente como elementos centrais do desenvolvimento. A organização curricular ocorre por meio dos campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que orientam a ampliação das linguagens, das relações sociais e da construção de conhecimentos significativos na infância (Brasil,2018).

A PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia do afeto emerge como uma abordagem que enfatiza a relevância das relações interpessoais e da dimensão emocional no processo educativo. Nesse contexto, a afetividade é compreendida como um elemento intrínseco ao ser humano, capaz de ser mobilizado intencionalmente nas práticas pedagógicas, especialmente no ambiente escolar. Conforme apontam estudos da área, essa perspectiva busca valorizar os vínculos estabelecidos em sala de aula, reconhecendo que razão e emoção constituem dimensões indissociáveis da experiência humana (Júnior; Arruda; Paiva,2021).

Segundo a compreensão de Lopes (2023), a afetividade na Educação Infantil constitui um elemento central para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que as relações estabelecidas no ambiente escolar influenciam diretamente os processos de aprendizagem e socialização. Nesse contexto, a autora destaca que a postura do professor exerce papel decisivo na construção de vínculos afetivos positivos, capazes de favorecer um ambiente educativo acolhedor e propício à aquisição do conhecimento. Assim, atitudes de cuidado, respeito e atenção às emoções das crianças contribuem para fortalecer a confiança, a motivação e o interesse pelas atividades escolares. O quadro 1 abaixo, traz uma síntese do entendimento de diversos estudiosos acerca da temática.

Quadro 1 – Síntese do entendimento de autores sobre afetividade na educação

Autor	**Compreensão sobre afetividade**
Codo e Gazzotti (1999)	A afetividade é compreendida como um conjunto de fenômenos psíquicos manifestados por emoções, sentimentos e paixões, associados a sensações de prazer ou desprazer.

Wallon (1954; 1995)	A afetividade integra o desenvolvimento humano e está diretamente relacionada à constituição da inteligência e das interações sociais da criança.
Maturana (2001)	As emoções são disposições corporais dinâmicas que orientam as ações humanas e estruturam as relações estabelecidas com o meio.
Piaget (1976; 2007)	Afetividade e cognição são dimensões inseparáveis do desenvolvimento, sendo o afeto essencial para o raciocínio e para a construção da inteligência.
Almeida (2000)	O ser humano é constituído de forma integral por afeto, cognição e movimento, dimensões que se articulam nas relações estabelecidas com as crianças.
Vygotsky (1998)	O professor atua como mediador do processo de aprendizagem, estabelecendo relações que favorecem a construção do conhecimento da criança.
La Taille (1992)	A emoção desempenha papel mediador no desenvolvimento infantil e nas interações sociais que ocorrem no processo educativo.
Lisboa (1998)	O ambiente escolar deve favorecer o desenvolvimento emocional das crianças por meio de interações que promovam segurança, liberdade e pertencimento.
Almeida (1999; 2008)	A família exerce papel fundamental na formação afetiva da criança, influenciando diretamente seu desenvolvimento intelectual e social.
Souza (2013)	As relações afetivas em sala de aula dependem das atitudes do professor, sendo determinantes para a criação de um ambiente favorável ou desfavorável à aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Lopes (2023)

O quadro 1, apresentado evidencia que a afetividade na Educação Infantil tem sido amplamente discutida por diferentes autores, os quais convergem ao reconhecer sua relevância no desenvolvimento integral da criança. As contribuições teóricas indicam que emoção, cognição e relações sociais constituem dimensões interdependentes no processo de aprendizagem, sendo o professor um mediador fundamental na construção de vínculos positivos no ambiente escolar. A partir dessas perspectivas, Lopes (2023), destaca que as práticas educativas pautadas na afetividade favorecem a motivação, a segurança emocional e o interesse das crianças pelas experiências de aprendizagem. Em suas considerações, a autora enfatiza ainda que a articulação entre escola, família e ambiente educativo constitui um fator essencial para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional na primeira infância.

Nesta direção aponta Caputo (2023), ao mencionar que a afetividade constitui um elemento fundamental no processo educativo na Educação Infantil, influenciando diretamente a forma como as crianças se envolvem com as experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, as emoções e os sentimentos estão intrinsecamente relacionados aos processos cognitivos, favorecendo a motivação, a curiosidade e o interesse das crianças na construção do conhecimento. A autora ainda enfatiza que de acordo com os pressupostos de Piaget, percursor nos estudos de desenvolvimento infantil, o afeto

contribui para a criação de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento integral, no qual as crianças se sentem seguras e estimuladas a explorar e aprender, conotando a dimensão afetiva um papel central na organização das práticas pedagógicas voltadas à infância.

Em seu entendimento, Ferreira (2022) compreende que a afetividade constitui um elemento estruturante no processo educativo da Educação Infantil, influenciando diretamente as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o ingresso na creche ou na pré-escola representa um momento significativo de adaptação, no qual o acolhimento, a segurança emocional e a construção de vínculos tornam-se fundamentais para o processo educativo. A prática pedagógica pautada na integração entre educar e cuidar favorece a construção da autonomia, da confiança e da interação social. Portanto, ambientes educativos permeados por relações afetivas contribuem para que a criança se sinta pertencente ao espaço escolar, potencializando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A própria BNCC, cita que a afetividade deve estar presente no âmbito educacional:

> Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil,2018, p.53).

Neste universo, Souza; Arruda; Filho (2019), concluem que aprendizagem na Educação Infantil está intrinsecamente relacionada à dimensão afetiva, uma vez que as experiências emocionais influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e o envolvimento da criança com o conhecimento. Desde o nascimento, o indivíduo aprende por meio das interações estabelecidas com o outro, incorporando novas experiências que contribuem para a construção de atitudes, ideias e comportamentos. Nesse processo, a afetividade atua como elemento mobilizador da aprendizagem, orientando interesses, motivações e a participação nas atividades educativas. Assim, no contexto escolar, a construção de vínculos afetivos entre professor e criança torna-se fundamental para favorecer a adaptação, a segurança emocional e o desenvolvimento integral no processo de ensino e aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE INCORPORAM A AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

No estudo desenvolvido por Lopes (2023), são apresentadas percepções de professoras que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) acerca da presença da afetividade nas

práticas pedagógicas cotidianas. A autora reúne, em forma de quadro, relatos de docentes que descrevem como procuram incorporar atitudes afetivas no momento da acolhida e durante as atividades realizadas em sala de aula. Esses depoimentos evidenciam estratégias utilizadas pelas professoras para estabelecer vínculos com as crianças, como conversas, atividades lúdicas, musicalidade e demonstrações de cuidado e atenção. Assim, o quadro 2 abaixo, sintetiza experiências concretas que ilustram como a afetividade pode ser mobilizada no cotidiano da Educação Infantil.

Quadro 2 – Percepções docente sobre a afetividade nas práticas pedagógicas na educação infantil

Professora Nina	No primeiro momento da acolhida com cada um que chega, às vezes não querem ficar no CMEI, assim, sendo feito com que eles se sintam bem acolhidos, com uma conversa, abraços e musicalidade.
Professora Rachel	Procuro fazer atividades lúdicas, que integrem toda turma, contação de histórias, brincadeiras e acolher as crianças com músicas. A afetividade vai além do cuidar
Professora Mônica	Sempre com paciência, acompanhando cada processo, mas sem criar apego emocional, pois podemos passar dos "limites" então às vezes me oponho, mas quando necessário ajo de forma coerente de acordo com o momento.
Professora Penelope	Sempre com alegria, às vezes me caracterizo de algum personagem para acolher as crianças, com entusiasmo, abraços, beijos e etc

Fonte: Lopes (2023, p.33,34)

A partir das falas apresentadas, Lopes (2023), observa que as professoras buscam promover um ambiente acolhedor desde o momento da chegada das crianças à instituição, utilizando estratégias que despertem alegria, interesse e sensação de pertencimento ao espaço escolar, como a ludicidade através de brincadeiras, contação de histórias e caracterização de personagens, elementos que contribuem para tornar as experiências educativas mais prazerosas e significativas. Desta forma o professor desempenha um papel fundamental na formação das crianças, devendo refletir continuamente sobre suas práticas e estratégias educativas, pois fica explícito que ao integrar o lúdico às relações afetivas, as docentes favorecem um ambiente propício ao desenvolvimento infantil, no qual a aprendizagem ocorre associada ao prazer, à motivação e ao envolvimento das crianças.

Para Caputo (2023), a pedagogia do afeto materializa-se nas práticas pedagógicas por meio da integração entre relações afetivas, ludicidade e mediação docente no cotidiano escolar. Nesse contexto, atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e experiências interativas, possibilitam que as crianças

explorem o ambiente, expressem emoções e construam conhecimentos de forma significativa, constituindo uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional na infância.

Entretanto, um contraponto à pedagogia do afeto pode ser observado em situações em que as práticas docentes se desenvolvem de forma excessivamente autoritária, centradas na transmissão unilateral de conteúdos e na ausência de diálogo com os estudantes. Segundo observado pela autora durante seu estágio, a professora regente adotava uma postura predominantemente expositiva e rígida, limitando a participação dos alunos e restringindo momentos de interação, escuta e ludicidade. Nesse contexto, atitudes como o uso de tom de voz elevado e a punição com a retirada de atividades prazerosas contribuíam para o distanciamento entre docente e discentes. Tal cenário evidência que a ausência de vínculos afetivos no ambiente escolar pode comprometer o interesse dos alunos, fragilizar as relações pedagógicas e impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem (Caputo,2023).

Ferreira (2023) apresenta um conjunto de reflexões (quadro 3) acerca da importância da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, evidenciando que o processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado às interações estabelecidas entre educador e criança. Para o autor, conhecer os interesses, necessidades e formas de expressão das crianças constitui condição fundamental para a construção de vínculos afetivos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Quadro 3 - Práticas pedagógicas com afeto na Educação Infantil

Práticas pedagógicas	**Descrição**
Acolhimento e construção de vínculos	Promover um ambiente seguro, no qual a criança se sinta respeitada, aceita e valorizada em suas singularidades.
Escuta sensível e observação das crianças	Observar interesses, necessidades e formas de comunicação das crianças para planejar práticas pedagógicas significativas.
Mediação afetiva do professor	Atuar como mediador das interações, incentivando o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos entre as crianças.
Valorização do brincar	Utilizar o brincar como estratégia central de aprendizagem, favorecendo a imaginação, a socialização e o desenvolvimento cognitivo.
Organização de ambientes estimuladores	Planejar espaços e materiais que despertem a curiosidade, a exploração e a participação ativa das crianças.
Estímulo à autonomia e participação	Incentivar a tomada de decisões, a expressão de sentimentos e a participação das crianças nas atividades cotidianas.
Integração entre cuidado e educação	Reconhecer momentos de rotina, como alimentação e higiene, como oportunidades

	educativas e de construção de vínculos afetivos.
Promoção de valores de convivência	Desenvolver hábitos de respeito, cooperação e empatia nas interações entre crianças e adultos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptados de Ferreira (2023)

Neste sentido, Rodrigues; Oliveira; Rodrigues (2025) concluem que a afetividade na Educação Infantil se manifesta por meio de diferentes facetas que envolvem práticas de acolhimento, cuidado e construção de vínculos entre crianças e educadores. Nesse contexto, o ingresso da criança na creche ou pré-escola representa um momento de adaptação marcado por mudanças nas rotinas e nas relações afetivas, exigindo sensibilidade dos profissionais para compreender sentimentos como medo, insegurança e ansiedade. Assim, o acolhimento torna-se uma ação pedagógica essencial, expressa na escuta, na atenção e no respeito às necessidades infantis. Essas práticas favorecem a construção de relações de confiança, contribuindo para o bem-estar da criança e para o desenvolvimento integral no ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo permitiram compreender a relevância da pedagogia do afeto no contexto da Educação Infantil, evidenciando que as relações afetivas constituem um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A partir da revisão da literatura, foi possível analisar os processos de ensino-aprendizagem na infância, reconhecendo que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, das experiências vivenciadas e da mediação do educador, em consonância com a perspectiva apresentada pela BNCC.

Além disso, o estudo possibilitou contextualizar a pedagogia do afeto como uma abordagem que valoriza o acolhimento, a escuta sensível e o estabelecimento de vínculos positivos entre professores e crianças. Por fim, ao descrever práticas pedagógicas que incorporam a afetividade no ambiente escolar, evidenciou-se que estratégias como o brincar, a ludicidade, a mediação docente e a organização de ambientes acolhedores contribuem para promover experiências educativas mais significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional na primeira infância.

Neste âmbito, conclui-se que a pedagogia do afeto representa um importante fundamento para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois promove relações educativas mais humanizadas, significativas e comprometidas com o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Comum Curricular**. Brasília, 2018.Ministério da educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em:15 fev.2026.

CAPUTO, Mariana Lopes. **Pedagogia do afeto: a dimensão afetiva na construção da prática docente.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.Disponível em:https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/21413/1/MCaputo.pdf.Acesso em:15 fev.2026.

CASTILHO, Júlia; MARCATO, Daniela. A afetividade como prática pedagógica na Educação Infantil. **ARACÊ,** v. 6, n. 4, p. 18806-18825, 2024. Disponível em:https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2588.Acesso em:15 fev.2026.

FERREIRA, Weslaine Cassimiro. **A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**2022. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -Instituto Federal Goiano, São Miguel do Passa Quatro. Disponível em:https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2830/1/TCC_Weslaine%20Cassimiro%20Ferreira.pdf.Acesso em:15 fev.2026.

JÚNIOR, Francisco de Assis da Macena; ARRUDA, Fabrícia Íris de; PAIVA, Letícia Luana Dionísio da Silva. A pedagogia do afeto e sua influência no desenvolvimento das crianças na educação infantil. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces,** v. 5, n. 2, p. 889-897, 2021.Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8256_14102021185009.pdf.Acesso em:15 fev.2026.

LOPES, Raiane Ellen Albuquerque. **A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem as professoras**.2023.44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em:https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27538/1/REAL26062023.pdf.Acesso em:15 fev.2026.

RODRIGUES, Rosimeire Raimunda Simplicio; OLIVEIRA, Vanessa Iranil Ferreira Sousa; RODRIGUES, Jozivane Ferreira Silva. CUIDADO, ACOLHIMENTO E ROTINAS NA CRECHE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **REVISTA FOCO**, v. 18, n. 11, p. e10769-e10769, 2025.
Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/10769. Acesso em:15 fev.2026.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos *et al.* BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS, AÇÕES E INTERAÇÕES NA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 4, p. 18599–18632, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-170. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4462.Acesso em:15 fev.2026.

SOUZA, Claudilene; ARRUDA, Maria; FILHO, João. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Inclusiones**, [S. l.], p. 581–595, 2019. Disponível em: https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1933.Acesso em:15 fev.2026.



EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMIERO PASSO PARA A ESTIMULAÇÃO DE CRIANÇAS COM SINAIS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE FIRST STEP TOWARDS STIMULATING CHILDREN WITH SIGNS OF AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

THAIS DA LUZ SILVA
Graduada em pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB concluido em 2012; Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual pela Faculdade Internacional Signorelli, concluido em 2015; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade XV de Agosto concluido no primeiro semestre de 2019; Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

De acordo com o Censo Escolar 2024, houve um aumento de 44,4% de matrículas de crianças diagnosticadas com TEA entre 2023 e 2024 na Educação Básica. Considerando a aumento significativo de crianças diagnosticadas e pensando na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica onde recebe essas crianças ainda muito pequenas e assim sem diagnóstico, se fez necessário pesquisas em documentos que nos elucidam quanto as propostas da educação infantil em ofertar atendimento à bebês e crianças de zero a cinco anos de idade assegurando o direito às condições que possibilitem o desenvolvimento integral fazendo uso do brincar, utilizando um ambiente desafiador, estimulante e acolhedor, respeitando as individualidades, relacionando ás teorias construtivista de Jean Piaget, que segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de estágios progressivos sendo eles: sensório - motor (0 a 2 anos) e pré – operatório (0 a 7 anos), relacionando as fases do desenvolvimento ao desenvimento de crianças com sinais do TEA, onde o DSM – V de 2013 define autismo como Transtorno no Espectro Autista – TEA, sua nova versão atualizada em 2022 o DSM – V – TR, compreende o TEA como dificuldade nas interações sociais e comunicativas, deste modo teóricos como Cunha (2010) e Ferrari (2012) entre outros pesquisadores nos esclarecem que desde muito pequenos a maioria dos bebês com TEA já demonstram sintomas, como a falta de olhar direcionado para os

responsáveis, podendo ser bebês muitos tranquilos que permanecem por um bom tempo no berço e com o passar dos meses pode-se perceber a dificuldade na comunicação, nos maneirismos com objetos e movimentos repetitivos. Compreendendo a dificuldade na comunicação e na socialização como sintomas mais evidentes durante o desenvolvimento, e a educação infantil por sua vez que faz uso do brincar e do ambiente como promissor para o desenvolvimento, estimulando a comunicação e a socialização através interações, foi investigado pesquisas de Vygotsky(1999) assim como de Vieira (2020) relacionando as propostas da educação infantil com o desenvolvimento das crianças que mostram sintomas de TEA, considerando o brincar como essencial no desenvolvimento das interações sociais e no estímulo da linguagem.

Palavras chave: Educação Infantil; Desenvolvimento; TEA

ABSTRACT

According to the 2024 School Census, there was a 44.4% increase in enrollments of children diagnosed with ASD between 2023 and 2024 in Basic Education. Considering the significant increase in diagnosed children and thinking about Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, where these children are received while still very young and therefore without a diagnosis, it became necessary to research documents that elucidate the proposals of early childhood education in offering care to babies and children from zero to five years of age, ensuring the right to conditions that enable integral development through play, using a challenging, stimulating and welcoming environment, respecting individualities, relating to the constructivist theories of Jean Piaget, according to which cognitive development occurs through progressive stages: sensorimotor (0 to 2 years) and pre-operational (0 to 7 years), relating the phases of development to the development of children with signs of ASD, where the DSM-V of 2013 defines autism as Autism Spectrum Disorder – ASD, its new updated version in 2022, the DSM-V-TR, understands ASD as difficulty in social and communicative interactions, thus theorists such as Cunha Researchers (2010) and Ferrari (2012), among others, clarify that from a very young age, most babies with ASD already show symptoms, such as a lack of eye contact with caregivers. They may be very calm babies who remain in their cribs for a long time, but as the months pass, difficulties in communication, mannerisms with objects, and repetitive movements become apparent. Understanding communication and socialization difficulties as the most evident symptoms during development, and considering early childhood education, which uses play and the environment as promising for development, stimulating communication and socialization through interactions, research by Vygotsky (1999) and Vieira (2020) was investigated, relating the proposals of early childhood education to the development of children showing symptoms of ASD, considering play as essential in the development of social interactions and in stimulating language.

Keywords: Early Childhood Education; Development; ASD

INTRODUÇÃO

A docência na Educação Infantil tem me feito perceber o crescente número de crianças com sintomas semelhantes do Transtorno do Espectro Autista - TEA e o aumento de diagnósticos que estão sendo realizados mais precocemente. Dado este confirmado pelo Censo Escolar 2024, que divulgou um aumento de 44,4% de matrículas de crianças diagnosticadas com TEA entre 2023 e 2024 na Educação Básica. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM – V) publicado em 2013, tornou o diagnóstico mais preciso e mais precoce ao englobar outros transtornos do neurodesenvolvimento ao TEA.

Considerando a aumento significativo de crianças diagnosticadas e pensando na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica onde recebe essas crianças ainda muito pequenas e assim sem diagnóstico, se faz justificável investigar: Como as propostas da Educação Infantil se fazem promissoras para estimular bebês e crianças com sintomas de TEA em seu desenvolvimento integral, para que assim possam ter suas necessidades atendidas e chegarem mais preparadas na Pré – escola?

Afim de responder tal indagação foi iniciado pesquisa bibliográfica em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/96 art.29; na Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017 entre outros que nos elucidam quanto as propostas da educação infantil em ofertar atendimento à bebês e crianças de zero a cinco anos de idade assegurando o direito às condições que possibilitem o desenvolvimento integral fazendo uso do brincar, utilizando um ambiente desafiador, estimulante e acolhedor, respeitando as individualidades.

As teorias do desenvolvimento infantil oferecem importantes fundamentação para a compreensão dos processos de aprendizagem, ente elas destaca-se a perspectiva construtivista de Jean Piaget, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de estágios progressivos sendo eles: sensório - motor (0 a 2 anos) e pré – operatório (0 a 7 anos), caracterizados pela exploração do ambiente, pelo desenvolvimento da linguagem, pela função simbólica e pelo brincar como forma privilegiada de expressão e aprendizagem.

Pesquisas voltadas para a definição do TEA, mostram que o DSM – V de 2013 define autismo como Transtorno no Espectro Autista – TEA, sua nova versão atualizada em 2022 o DSM – V – TR classifica: “... agora, para se encaixar num quadro de autismo, autistas precisam se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social” (Almeida, 2023). Compreendendo o TEA e visando a dificuldade nas interações como fator de alerta, se fez necessário buscar embasamento teórico que esclarecem os sutis sintomas nos primeiros anos de vida. Cunha (2010) e Ferrari (2012) entre outros pesquisadores nos esclarecem que desde muito pequenos a maioria dos bebês com TEA já demonstram sintomas, como a falta de olhar direcionado para os responsáveis, podendo ser bebês muitos tranquilos que permanecem por um bom tempo no berço e com o passar dos meses pode-se perceber a dificuldade na comunicação, nos maneirismos com objetos e movimentos repetitivos.

Compreendendo a dificuldade na comunicação e na socialização como sintomas mais evidentes durante o desenvolvimento, e a educação infantil por sua vez que faz uso do brincar e do ambiente como promissor para o desenvolvimento, estimulando a comunicação e a socialização através interações, foi investigado pesquisas de Vygotsky(1999) assim como de Vieira (2020) relacionando as propostas da educação infantil com o desenvolvimento das crianças que mostram sintomas de TEA, considerando o brincar como essencial no desenvolvimento das interações sociais e no estímulo da linguagem.

Tal abordagem visa ampliar o debate acadêmico e oferecer subsídios teóricos e práticos para a atuação docente, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas promissoras para o desenvolvimento de bebês e crianças com sintomas de TEA.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN nº 9.394/96 que em seu artigo 29 estabelece atendimento ás crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo de 0 a 3 anos nas creches e de 4 a 5 na Pré - escola, possuindo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, estendendo-se para a família e a comunidade, sendo de 0 a 3 um direito dos responsáveis em matricular o bebê ou criança e a partir de 4 anos a matricula é obrigatória.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC homologada em 2017 define seis aprendizagens essenciais para a educação infantil, sendo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. E cinco campos de experiência: O eu, o outro, e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando os documentos citados a educação infantil tem como objetivo proporcionar as aprendizagens através do brincar e das interações, promovendo oportunidades desafiadoras possibilitando o desenvolvimento individual, onde o bebê ou criança é capaz de desenvolver – se através da exploração do ambiente estimulando as habilidades motoras e cognitivas tornando-se protagonista da sua aprendizagem, desenvolvendo a criação de enredos brincantes, oportunizando os cuidados pessoais como parte do processo, sendo estimulados à comportamentos de cidadania relacionando-se com as informações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - PNQEI:

> Bebês e crianças na primeira infância estão em pleno e acelerado processo de desenvolvimento e as oportunidades ducacionais devem ser sustentadas pela garantia de seus direitos, por experiências enriquecedoras e por interações responsivas capazes de nutrir sua individualidade e integralidade. Elas também devem contar com ambientes que incentivem o cuidar e o educar de forma indissociável (BRASIL, 2024, p.5).

Os documentos mostram a educação infantil como parte importante para a formação do ser humano, não tratando-se apenas do brincar sem intencionalidade, mas sim da responsabilidade em ofertar estrutura eficiente e segura que possibilite a exploração, o respeito as individualidades aberta para novas descobertas ao mesmo tempo desafiadora em desenvolver as potencialidades, sendo um espaço criativo e acolhedor que visa o bem estar e o despertar de curiosidades.

Para Papalia, Olds e Feldman (2006) cada pessoa desenvolve-se dentro de um conjunto específico de circunstâncias ou condições definidas por tempo e lugar. Os seres humanos influenciam seu contexto histórico e social e são influenciados por eles. Eles não apenas respondem a seus ambientes físicos e sociais, mas também interagem com eles e os mudam. Para o autor o ambiente influencia diretamente no processo de desenvolvimento das habilidades sejam elas cognitivas, motoras ou sociais, assim como descrevem as pesquisas realizadas por Piaget.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 5 ANOS DE ACORDO COM PIAGET

Papalia, Olds e Feldman (2006) descrevem que para Piaget, o ser humano tem a capacidade inata de se adaptar ao ambiente, deste modo a criança é construtora do seu próprio desenvolvimento a partir das experiências que vivência e dividiu as fases do desenvolvimento em estágios, sendo eles sensório motor e pré-operatório para bebês e crianças de 0 a 7 anos.

Goulart (1987) descreve que para Piaget o Estágio – sensório motor (0 à 2 anos) é composto de seis sub – estágios:

> 1. Exercício reflexivo – em que a atividade é puramente reflexiva como o sugar, e estende-se por 1 mês de vida.
> 2. Reações circulares primárias: equivale a formação dos primeiros hábitos; tende a repetir comportamentos do próprio corpo.
> 3. Coordenação de visão e preensão e começo das reações circulares secundárias. Inicia-se a coordenação de espaços qualitativos até então
> Heterogêneos. A criança agora repete os comportamentos (reação circular) que produziram certo efeito e o faz intencionalmente.
> 4. Coordenação dos esquemas secundários, com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vista á obtenção de um objetivo novo.
> 5. Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária (variação das condições por exploração e tateamento dirigidos) e descoberta de meios novos.
> 6. Início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita. (GOULART, 1987, p. 22)

Para Piaget (2001) os bebês demonstram imenso desenvolvimento cognitivo durante o estágio sensório – motor, à medida que aprendem sobre o mundo através de seus sentidos e de suas atividades motoras, notando-se evolução na resolução de problemas e na coordenação de informações sensoriais.

Piaget chamou a segunda infância de estágio pré – operatório: Fase em que os avanços no pensamento simbólico são acompanhados pelo crescente entendimento de identidades, espaços, causalidade, categorização e número. As crianças demonstram a função simbólica através da imitação, nas brincadeiras de faz de conta e na linguagem, que parece iniciar-se no primeiro ano de vida, baseia-se na manutenção de uma representação mental de uma ação observada. Observa-se o aparecimento da linguagem e da representação simbólica, conforme Goulart descreveu:

> 1. De 2 a aproximadamente 4 anos: aparecimento da função simbólica e início da interiozação dos esquemas de ação em representações... A linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida e, provavelmente, os primórdios da imagem mental, concebida como uma imitação interiorizada...
> 2. De 4 a 5 anos e meio: aparecimento de organizações representativas, fundadas seja sobre configurações estáticas, seja sobre assimilação à própria ação. As primeiras estruturas representativas que, nesse nível, revelam as interrogações a respeito dos objetos a serem manipulados, têm um caráter de dualidade dos estados e das transformações: enquanto os estados figurais e das configurações perceptivas nesse nível) as transformações são assimiladas às ações. (GOULART, 1987, p. 23)

Diante das pesquisas de Piaget podemos compreender as fases do desenvolvimento pelas quais são vivenciadas e estimuladas de maneira natural na educação infantil, como fases da construção de saberes e de personalidade, com incentivo as interações sociais e comunicativas;

Tancredi et al (2022) destaca que nos primeiros anos de vida o cérebro dos bebês e crianças estão em pleno desenvolvimento absorvendo aprendizagens constantes, e nessa fase intensa de neuroplasticidade o cérebro é bem respondível á estimulações precoces fazendo com que a criança adquira o máximo do seu potencial, deste modo sendo importante a inserção na educação infantil para que tenha contato com a diversidade de interações e sinaliza que o desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida é característica importante a ser observada no desenvolvimento, característica essa muitas vezes comprometidas em crianças com sintomas de TEA de acordo com Cunha (2010).

O Senso Escolar 2024, aponta um aumento de 44,4% de crianças com TEA matriculadas na educação básica, diante dessa informação faz se necessário entendimento sobre o TEA relacionando as fases do desenvolvimento infantil afim de associarmos os incentivos que a educação infantil pode ofertar para o desenvolvimento integral desse público que de acordo com Almeida e Neves (2020) o diagnóstico realizado na infância assegura avanços em seu desenvolvimento.

ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a classificação empregada pelo Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais - DSM- V de 2013 que teve sua versão atualizada em 2022. A última versão do

DSM-V de 2013 trouxe modificações, englobando diferentes síndromes que apresentam duas características fundamentais, que podem manifestar-se junto a outras ou isoladamente sendo elas dentro da comunicação e da socialização, onde uma criança para ser diagnosticada com TEA deve se enquadrar em duas características: 1. Deficiências nas interações sociais e comunicativas; 2. Interesses fixos, restritos e intensos; comportamentos repetitivos. O DSM-V justifica a fusão de transtornos em um único diagnóstico afim de que os profissionais tenham mais precisão: "...não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico..." (A NOVA CLASSIFICAÇÂO PARA OS TRANSTORNOS MENTAIS – DSM V, 2013, p.72).

De acordo com Almeida (2023) o DSM – V classifica o autismo em 3 níveis: Nível 1: Dificuldades nas interações sociais dês da infância, possuem maior autonomia e dificuldades em manter normas sociais. Nível 2: Apresentam hiperfoco, dificuldades em mudança de rotina, maior comprometimento na comunicação. Nível 3: Grave comprometimento na comunicação e podem apresentar movimentos repetitivos.

Ressaltando que um grupo de profissionais avaliam, porém os responsáveis por fechar o diagnóstico será o médico psiquiatra ou o neurologista que valiam 5 critérios divididos em A, B, C, D, E sendo: A - dificuldades nas interações sociais; B - apresenta movimentos repetitivos e ecolalia, resistência a mudanças de rotina, falar de si na 3º pessoa; C – sintomas presentes dês da infância; D – os sintomas causam prejuízo em diversos contextos.

O DSM – V teve sua versão revisada em março de 2022, havendo apenas uma alteração: "...agora, para se encaixar num quadro de autismo, autistas precisam se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social." (ALMEIDA, 2023) onde considera as dificuldades de comunicação social como característica imprescindível para o diagnóstico estando presente em diferentes ambientes como em casa, na escola, com diferentes grupos. De acordo com o DSM – V– TR (2022) as dificuldades na comunicação devem incluir: Dificuldade em reciprocidade social; Dificuldade na comunicação não verbal; Dificuldade em desenvolver, manter e entender relacionamentos.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

As crianças com TEA em muitos casos demonstram os características após algum tempo, geralmente a criança tem se mantido um bebê tranquilo com o desenvolvimento normal, crianças com TEA geralmente começam a sentar, andar e pular da idade esperada, porém não demonstra interesse pelas pessoas, não as imitam e não compartilham emoções, sintomas estes que passam despercebidos pelos pais. Cunha (2010) enfatiza que os sintomas variam muito de autistas para autistas, devido ao grau de comprometimento.

Ferrari (2012) assim como Dourado (2012) citam que os sintomas do autismo iniciam-se precocemente, ressaltando que durante o primeiro semestre de vida pode-se observar:

- Falta de intercâmbio com a mãe;

- Distúrbios de comportamento: Cama excessiva ou agitação desordenada;
- Distúrbios psicomotores;
- Retraimento dos processos perceptivos;
- Estrabismo;
- Dificuldades da alimentação oral;
- Carência de vocalização;
- Ausência de sorriso. (FERRARI, 2012, p. 99)

Dourado (2012) esclarece que a avaliação e o diagnóstico precoce tornam favorável ao desenvolvimento de bases neurais mais próximas com o desenvolvimento da inteligência social, enfatizando que uma criança que nasce com TEA sempre terá TEA, os estímulos possuem como objetivo minimizar os sintomas, incentivar as habilidades, possibilitando mais a independência e a socialização.

Após os nove meses o bebê inicia troca de objetos com a mãe: surge os primeiros gestos como meio de comunicação, apontar para o que deseja, direciona o olhar para o olhar da mãe. “O não desenvolvimento das habilidades de atenção compartilhada entre nove meses e um ano é um importante predispor do desenvolvimento do autismo.” (DOURADO, 2012.p. 50)

Cunha (2010) esclarece assim como Dourado (2012) que a ausência de uso de sinais como a comunicação e a própria ausência da oralidade, assim como a falta de expressões de emoções, possuindo dificuldades em responder aos sinais visuais são sintomas relevantes em uma criança com autismo.

Para Hofzmamm et al. (2019) os sintomas entre os 12 meses e 24 meses são perceptíveis para aqueles que possuem conhecimento sobre o TEA e a estimulação precoce é fundamental para o desenvolvimento clínico, havendo ganhos significativos para as próximas fases. Assim quanto antes diagnosticada a criança, maiores são as chances para a aquisição da linguagem simbólica, salientando que o cérebro nesta fase é bastante responsivo aos estímulos. Assim como referência Steffen et al. (2019): “As manifestações clínicas aparecem precocemente, muitas vezes evidenciadas antes dos dois anos de idade.”

No segundo ano de vida os sintomas do autismo são mais explícitos, geralmente nesta fase os pais desconfiam que algo está estranho no desenvolvimento da criança e procuram ajuda.

Para Dourado (2012) e reafirmando os estágios citados por Goulart (1987) a criança no segundo ano de vida possui iniciativa de pegar o que deseja, apontar para o objeto que não alcança e dirige o olhar para onde o adulto aponta. As crianças com autismo não desenvolvem estas habilidades, ao invés de apontarem ao objeto que desejam, as crianças com autismo em sua maioria pegam na mão do adulto e o leva até o que deseja.

Para Dourado (2012) a atenção compartilhada isto é a interação da criança com o outro é primordial para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Neste segundo ano a criança já adquiriu a competência comunicativa através de gestos, expressões e apontar, geralmente iniciam a

linguagem oral. Nesta fase as crianças com autismo em sua maioria ainda não desenvolveram metade das habilidades comunicativas, e poucos iniciaram a linguagem oral.

Nesta fase a criança brinca e interage com os outros, porém sem desapegar-se dos pais ou responsáveis. O autista pode brincar por horas com um objeto e não procura contato. É conhecida como uma criança independente, não procurando pelas outras crianças.

Ferrari (2012) aponta sintomas característicos e perceptíveis durante este segundo ano de vida:

> • O comportamento de tenção conjunta... utilização do dedo indicador para apontar para outra pessoa algum objeto alvo de interesse – é em geral ausente no autismo.
> • As brincadeiras de faz de conta são em geral ausentes no autismo, e essa ausência parece igualmente bem específica.
> • Os distúrbios da linguagem são constantes; os balbucios, geralmente, são ausentes ou poucos significativos.
> • Nota-se também, ao longo desse segundo ano, anomalias do andar com evitamento do apoio quando na posição em pé, e, ás vezes, o desenvolvimento de fobias (medo de certos ruídos mecânicos, principalmente). Por fim, manifestações de auto agressividade podem aparecer precocemente. (FERRARI, 2012. p. 101)

Diante das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos de idade com sintomas de TEA percebe-se alterações no comportamento relacionando - as com as fases de desenvolvimento infantil descritas por Goulart (1987). Há casos de crianças com TEA em que os pais não identificam os sintomas, porem quando são matriculados na creche os professores percebem o isolamento, o maneirismo com os brinquedos e comprometimento com a comunicação, comportamentos esses mais evidentes quando chegam na pré-escola a partir dos 4 anos, tratando-se da fase objetivo-simbólico dos três aos cinco anos de idade, que de acordo com Goulart (1987) a nesta fase a criança desenvolve a função simbólica especialmente pela linguagem, demonstrando mais afetividade, carinho, antipatia etc, desenvolvimentos ausentes em crianças com sintomas de TEA.

Nesta fase da vida torna-se explícito o isolamento da criança com sintomas de TEA que evita contato com as demais e não gostam de compartilhar brinquedos, não realizam brincadeira simbólica e não utiliza os brinquedos de maneira esperada, interessando-se somente em realizar movimentos repetitivos, outros organiza os brinquedos. Em maioria as crianças com TEA verbalizam palavras soltas, possuem ecolalia imediata ou tardia, em alguns casos verbalizam na terceira pessoa, não realizando uma conversa.

Dourado (2012) justifica que a minoria não respondem a comandos verbais complexos, a maioria parece ser surda, respondendo somente ao que lhe é do seu interesse, assim como Cunha (2010) ressalta sintomas característicos nesta faixa etária como:

> • Retrair-se e isolar se das outras pessoas.

- Não manter contato visual.
- Resistência ao contato físico.
- Resistência ao aprendizado.
- Não demonstrar medo diante de perigos reais.
- Agir como se fosse surda.
- Birras.
- Não aceitar mudança de rotina.
- Usar as pessoas para pegar objetos.
- Hiperatividade física.
- Agitação desordenada.
- Calma excessiva.
- Apego e manuseio não apropriado de objetos.
- Movimentos circulares no corpo.
- Sensibilidade a barulhos.
- Estereotipias.
- Ecolalia.
- Não manifestar interesse por brincadeiras de faz-de-conta.
- Compulsão. (CUNHA, 2010, p. 29)

Steffen et al. (2019) aponta que as intervenções realizadas antes dos 36 meses garantem resultados favoráveis considerando a maior plasticidade do cérebro na faixa etária, havendo assim maiores possibilidades de desenvolvimento durante este período.

Souza e Veloso (2023) assim como Laterza & Silva (2025) compreendem que as interações no momento do brincar é eficaz para desenvolver as habilidades de socialização e assim as de comunicação, já que nas brincadeiras as crianças são capazes de se reconhecer e criar enredos brincantes a partir das suas vivências, deste modo desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais, tornando-se protagonista da sua aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROMISSORA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SINTOMAS DE TEA

A Educação Infantil possui um grande papel em ser a primeira etapa da educação básica, necessitando ter o olh olhar aguçado nas individualidades dos bebês e crianças onde seja possível avaliar as condições favoráveis para o pleno desenvolvimento de maneira segura ao mesmo tempo que respeita os limites e o tempo de cada um, desenvolvendo esses objetivos através do brincar que é um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu Art. 16, Lei nº 8069/90.

Conforme pesquisas de Cunha (2010) os sintomas do autismo são discretos nos primeiros meses de vida, assim geralmente não são percebidos pelos pais, este bebê inserido na educação infantil terá

acesso à diferentes possibilidades estímulos e desafios, um bebê ou criança com sintomas do TEA terá contato com diferentes situações, sendo com materiais, ambientes organizados de maneira intencional, interações de bebês e crianças da mesma idade ou diferentes, estando em um espaço pensado para o brincar livre, proposto para o pleno desenvolvimento, afim de potencializar as suas habilidades, como compreende Vygotsky (1999):

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1999, p.33).

De acordo com Vygotsky as interações sociais e o ambiente com objetivos definidos são capazes de desenvolver as habilidades dentre elas a social que é um dos sintomas a serem estimulados no TEA de acordo com Cunha (2010).

Albuquerque e Benitez (2020) esclarecem que é no brincar que as crianças transparecem as suas necessidades, onde representam o que vivenciam, sendo assim uma proposta de extrema importância para as relações, onde desenvolvem capacidades cognitivas do faz de conta, desenvolvendo habilidades socioemocionais e estimulam a comunicação que ocorrem de maneira natural.

Para Vieira (2020) a brincadeira estimula, desafia, decide num movimento progressivo de ajustamentos no processo do desenvolvimento. Sendo assim, auxilia o aumento da aprendizagem nos processos cognitivos, comunicativos, sociais, intelectuais e a automotivação. O brincar pode ser visto como ferramenta potente para o desenvolvimento de bebês e crianças com sintomas de TEA, na educação infantil serão estimuladas à ambientes instigantes, desafiadores e acolhedores, possibilitando o desenvolvimento integral de maneira lúdica.

Diante das pesquisas podemos relacionar o brincar como promissor para o desenvolvimento das habilidades humanas e favorável aos estímulos para às áreas da comunicação, socialização e cognitivas muitas vezes comprometidas em crianças que futuramente são diagnosticadas com TEA. A educação infantil estende-se os cuidados para família e comunidade assim em muitos casos é a primeira a conversar com os pais e responsáveis e encaminhá-los para os profissionais da área da saúde a fim de iniciar a investigação para o diagnóstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo, esclarecer a educação infantil como promissora no desenvolvimento de crianças com TEA. Levando-se como base documentos com a LDBN, a BNCC, entre outros que nos elucidam quanto ao papel da educação infantil como primeira etapa da educação básica sendo responsável pelo desenvolvimento integral de bebês e crianças relacionando ás pesquisas

do psicólogo Jean Piagte que esclarece as fases do desenvolvimento infantil, como fase de imenso desenvolvimento devido a neuroplasticidade do cerebro.

Relacionando ás pesquisas de Cunha (2010), Ferrari (2012) entre outros pesquisadores que nos esclarecem os primeiros sinais de TEA em bebês e crianças fazendo possível o estudo relacionando o brincar e as inetrações propostas na educação infantil como promissoras para o desenvolvimento infantil e favoráveis para o desenvolvimento de bebês e crianças que apresentam sianis de TEA, considerando que os principais sintomas de acordo com o DSM – V - TR é a dificuldade na comunicação e nas interações socias.

Diante das pesquisas realizadas por Vygotsky (1999) as interações socias e o ambiente são fatores importantes para o desenvolvimento, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, motor, social e comunicativo.

Para Albuquerque e Benitez (2020) o brincar é fator importante para o desenvolvimento cognitivo através do faz de conta, abrindo possibilidades para criar, representar e se comunicar.

Ao relacionar as propostas da educação infantil ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, podemos compreender diante dos estudos que as propostas são promissoras ao desenvolvimento de bebês e crianças com sinais de TEA que de acordo com os autores citados apresentam dificuldades nas áreas da comunicação e da socialização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. **O brincar e a criança com Transtornos do Espectro Autista: revisão de estudos brasileiros.** Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 4, p. 1939 – 1953, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811. Acessado em: 27 dez. 2025

ALMEIDA, M. da S.R. DSM – 5 TR e CID – 11 **Diagnóstico de transtorno de espectro autista** (2023). Disponivel em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-11-dagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/. Acessado em: 16 jan. 2026

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. **A popularização Diagnóstica do Autista:** Uma Falsa Pandemia. Psicologia: Ciência e Profissão, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=html&lang=pt. Acessado em: 03 jan. 2026

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. **A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – V.** Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva, v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: https://unisalesiano.com.br/lins/wp-content/uploads/2020/08/ARA%C3%9AJO_-LOTUFO-NETO-A-nova-classifica%C3%A7%C3%A3o-...-DSM-5.pdf. Acessado em: 20 de novembro de 2025

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular educação é a base**. Ministério da educação. 2017

BRASIL. INEP. **Censo escolar 2024.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista. Acessado em: 10 Jan. 2026

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Secretaria da Educação, 2001

BRASIL, **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Ministério da educação. 2024

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação pessoal e social.** Brasília: Volume 2, Ministério da educação e do desporto, 1998

BRASIL, Lei nº 9394, 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. Acesso em: 14 jan. 2026

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão.** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010

DOURADO, Fatima. **Autismo e cérebro social.** Compreensão e ação. Editora Premius, 2012.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil.** 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget experiências básicas para utilização pelo professor.** 4ª ed. Vozes, 1987

HOFZMANN, R.R; PERONDI, M; MENEGAZ, J; LOPES, S.G.R; BORGES, D.S. **Experiências dos familiares no convívio de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).** Enferm. Foco, v. 10, n. 2, p. 64 – 69, 2019. Disponível em: https://enfermfoco.org/wp-content/uploads/articles_xml/2357-707X-enfoco-10-02-0064/2357-707X-enfoco-10-02-0064.pdf. Acessado em: 12 jan.2026

LATERZA, R. P., & Silva, A. A. (2025). **Análise do comportamento aplicada (ABA):** Aplicações no tratamento do transtorno do espectro autista. Revista Faculdades do Saber, v. 10, n. 24, p. 699 – 708, 2025. Disponível em: https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/download/330/247/663. Acessado em: 10 jan. 2026

PAPALIA, D; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia,** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001

SOUZA, L. M. de, & VELOSO, L. da S. **Ludoterapia centrada na criança**: A importância do brincar no setting terapêutico. Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10934. Acessado em: 12 jan. 2026

STEFFEN, B.F; PAULA, I.F; MARTINS, V. M. F; LÓPEZ, M. L; **Diagnóstico precoce de autismo:** Uma revisão literária. Revista saúde multidisciplinar – RSM, 6. ed. p.4 – 6, 2019. Disponível em: https://www.fampfaculdade.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Art-27.pdf. Acessado em: 20 jan. 2026

TANCREDI, C.C.R; SILVA, J.P; SILVA, K.C; SCHNORR, M. M; SANTOS, M. N; SANTOS, R. A; LIMA, R.K.C. **O desenvolvimento infantil. Revista Ibero – Americana de Humanidades,** Ciências e Educação – REASE, v. 8, n. 2, p. 1801 – 1813, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4274/1649. Acessado em: 22 jan. 2026

VIEIRA, R. **Contribuições do lúdico no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro do autismo.** Revista Científica Cognitionis, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/download/73/71/147. Acesso em: 18 jan. 2026

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999



A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

THE IMPORTANCE OF LEARNING ASSESSMENT

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem no contexto educacional, destacando seus fundamentos teóricos, funções e desafios na prática pedagógica contemporânea. O estudo discute a evolução histórica da avaliação, diferenciando-a de práticas meramente examinadoras e classificatórias, e enfatiza sua função diagnóstica, formativa e mediadora. Também aborda a avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ressaltando a importância de instrumentos diversificados e coerentes com o desenvolvimento de competências e habilidades. Por fim, analisa os principais desafios enfrentados na atualidade, como a cultura da nota, a influência das avaliações externas e a necessidade de formação docente contínua. Conclui-se que a avaliação deve ser compreendida como instrumento pedagógico essencial para promover aprendizagens significativas, inclusivas e contextualizadas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Avaliação Da Aprendizagem; Avaliação Formativa; Prática Pedagógica; Educação Básica; Competências E Habilidades.

ABSTRACT

This article aims to analyze learning assessment in the educational context, highlighting its theoretical foundations, functions, and challenges in contemporary pedagogical practice. The study discusses the historical evolution of assessment, differentiating it from merely examining and classifying practices, and emphasizes its diagnostic, formative, and mediating function. It also addresses assessment in Early Childhood Education and Elementary Education, highlighting the importance of diversified instruments consistent with the development of skills and abilities. Finally, it analyzes the main challenges faced today, such as the culture of grades, the influence of external assessments, and the need for continuous teacher training. It concludes that assessment should be understood as an essential pedagogical instrument to promote meaningful, inclusive, and contextualized learning, contributing to the improvement of the quality of education.

Keywords: Learning Assessment; Formative Assessment; Pedagogical Practice; Basic Education; Skills and Abilities.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do processo educativo, estando diretamente relacionada à qualidade do ensino e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Mais do que um mecanismo de atribuição de notas ou verificação de conteúdos assimilados, a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do planejamento pedagógico, assumindo caráter contínuo, formativo e reflexivo. Nesse sentido, discutir avaliação implica repensar práticas tradicionais ainda fortemente marcadas por modelos classificatórios e excludentes.

Historicamente, a avaliação escolar esteve associada à ideia de exame, seleção e controle, priorizando resultados quantitativos e a mensuração do desempenho por meio de provas e testes. Contudo, as transformações sociais, culturais e educacionais exigem novas posturas docentes, fundamentadas em concepções que valorizem o acompanhamento do processo de aprendizagem. Para Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação deve ser compreendida como um ato amoroso e inclusivo, voltado para a promoção do desenvolvimento do educando, e não como instrumento de punição ou exclusão. Nessa perspectiva, avaliar significa diagnosticar, intervir e orientar o percurso formativo.

Da mesma forma, Jussara Hoffmann defende a avaliação mediadora, entendendo-a como um processo de acompanhamento permanente, em que o erro é visto como parte constitutiva da aprendizagem. Tal concepção desloca o foco do produto final para o processo, reconhecendo o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, a avaliação passa a ser entendida como instrumento de diálogo entre professor e aluno.

Além das contribuições teóricas, os documentos oficiais também reforçam essa mudança de paradigma. A Base Nacional Comum Curricular orienta que a avaliação deve estar alinhada ao desenvolvimento de competências e habilidades, priorizando práticas que considerem as diferentes dimensões do aprendizado e respeitem os ritmos individuais dos estudantes. Dessa forma, a avaliação assume caráter formativo, contínuo e contextualizado.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem sob seus aspectos conceituais, históricos e pedagógicos, discutindo suas funções, instrumentos e desafios na prática escolar contemporânea. Busca-se compreender como a avaliação pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e significativa.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente a partir das críticas ao modelo tradicional, centrado na mensuração de resultados e na classificação dos estudantes. Durante muito tempo, avaliar foi sinônimo de aplicar provas e atribuir notas, reforçando uma prática seletiva e excludente. Entretanto, as concepções contemporâneas apontam para a necessidade de compreender a avaliação como parte constitutiva do processo pedagógico.

Segundo Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação não deve ser confundida com exame. Para o autor:

> “A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, no sentido de que acolhe o educando em sua situação e, a partir dela, o ajuda a avançar em seu processo de construção do conhecimento.” (LUCKESI, 1998, p. 172).

Essa perspectiva rompe com a lógica punitiva historicamente associada à avaliação e propõe uma prática voltada para o diagnóstico e a tomada de decisões pedagógicas. De forma indireta, pode-se afirmar que, para Luckesi, avaliar implica intervir de maneira consciente e intencional, favorecendo o crescimento do aluno e reorientando o trabalho docente sempre que necessário.

Na mesma linha de pensamento, Jussara Hoffmann propõe a avaliação mediadora, defendendo que o processo avaliativo deve acompanhar continuamente a aprendizagem do estudante. A autora destaca:

> “Avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento, intervindo para favorecer avanços e superar dificuldades.” (HOFFMANN, 2001, p. 45).

De maneira indireta, entende-se que Hoffmann concebe o erro não como falha definitiva, mas como indicativo das hipóteses elaboradas pelo aluno em seu percurso cognitivo. Assim, a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o cotidiano da sala de aula, assumindo caráter formativo.

Outro importante teórico da área, Philippe Perrenoud, enfatiza a necessidade de uma avaliação formativa voltada para o desenvolvimento de competências. Para ele: “A avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar melhor.” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

De forma indireta, compreende-se que Perrenoud defende uma prática avaliativa articulada ao planejamento e às estratégias didáticas, em que o professor utiliza os resultados não para rotular, mas para ajustar intervenções pedagógicas. Nesse contexto, a avaliação assume papel estratégico na organização do ensino.

Portanto, os fundamentos teóricos da avaliação da aprendizagem apontam para uma mudança de paradigma: de uma perspectiva classificatória e quantitativa para uma abordagem diagnóstica, formativa e inclusiva. Avaliar passa a significar compreender o processo de aprendizagem em sua complexidade, reconhecendo o estudante como sujeito ativo e o professor como mediador do conhecimento.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

A avaliação da aprendizagem desempenha diferentes funções no contexto escolar, assumindo papel fundamental na organização do trabalho pedagógico e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Quando compreendida em sua dimensão formativa, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação e passa a constituir um recurso essencial para orientar decisões didáticas e promover avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das principais funções da avaliação é a diagnóstica, realizada no início de um período letivo ou de uma nova unidade de ensino. Seu objetivo é identificar os conhecimentos prévios dos alunos, suas dificuldades e potencialidades, possibilitando ao professor planejar intervenções adequadas. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica não tem caráter classificatório, mas investigativo, pois busca compreender o ponto de partida do estudante.

Outra função relevante é a formativa, que ocorre ao longo do processo educativo. Esse tipo de avaliação acompanha continuamente o desenvolvimento do aluno, oferecendo subsídios para ajustes no planejamento e nas estratégias pedagógicas. Conforme discutido por Philippe Perrenoud, a avaliação formativa contribui para regular as aprendizagens, permitindo que o professor intervenha de maneira mais eficaz e que o aluno compreenda seus próprios avanços e desafios. Assim, a avaliação torna-se instrumento de aprendizagem e não apenas de controle.

A avaliação somativa, por sua vez, geralmente ocorre ao final de um ciclo, bimestre ou semestre, com a finalidade de verificar o nível de aprendizagem alcançado. Tradicionalmente associada à atribuição de notas e à promoção ou retenção do estudante, a avaliação somativa ainda é amplamente utilizada nas instituições de ensino. Contudo, quando articulada às dimensões diagnóstica e formativa,

pode contribuir para uma visão mais ampla do desempenho escolar, evitando decisões baseadas exclusivamente em resultados pontuais.

Destaca-se também a avaliação mediadora, conceito amplamente defendido por Jussara Hoffmann, que enfatiza o acompanhamento constante e o diálogo entre professor e aluno. Nessa concepção, a avaliação é entendida como processo interativo, no qual o educador observa, registra, analisa e intervém, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. O erro, nesse contexto, é interpretado como parte do processo de construção do conhecimento.

Além dessas funções, a avaliação pode assumir um papel inclusivo, contribuindo para a valorização das diferenças individuais e para a promoção de uma educação mais equitativa. Quando planejada de forma flexível e contextualizada, ela possibilita a utilização de múltiplos instrumentos como portfólios, projetos, autoavaliações e observações, ampliando as oportunidades de expressão dos estudantes.

Portanto, compreender as funções da avaliação no processo educativo é fundamental para superar práticas meramente classificatórias e consolidar uma cultura avaliativa voltada para o desenvolvimento integral do educando. A articulação entre avaliação diagnóstica, formativa, somativa e mediadora fortalece o trabalho docente e contribui para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil possui especificidades que a diferenciam das demais etapas da Educação Básica. Nessa fase, o foco não está na verificação de conteúdos sistematizados ou na atribuição de notas, mas no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, social, emocional e motor. Avaliar, nesse contexto, significa observar, registrar e interpretar as experiências vividas pelas crianças em suas interações e brincadeiras.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio de acompanhamento contínuo e registros qualitativos, sem objetivo de promoção ou retenção. O documento estabelece que: “A avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.” (BNCC, 2017).

Essa orientação reforça a ideia de que a avaliação nessa etapa é processual e diagnóstica, voltada à compreensão das aprendizagens e experiências das crianças no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva teórica, Jussara Hoffmann defende que a avaliação, especialmente na infância, deve assumir caráter mediador e investigativo. Para a autora:

> “Avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento da criança, respeitando seu tempo, suas hipóteses e suas descobertas.” (HOFFMANN, 2001, p. 67).

De forma indireta, compreende-se que Hoffmann propõe uma avaliação fundamentada na escuta sensível e na observação atenta, em que o professor atua como mediador do desenvolvimento infantil, organizando situações desafiadoras e significativas.

Além disso, Cipriano Carlos Luckesi ressalta que a avaliação precisa ser inclusiva e acolhedora, afastando-se de práticas classificatórias. Segundo o autor:

> “A avaliação da aprendizagem deve estar a serviço da inclusão e do crescimento do educando, jamais de sua exclusão.” (LUCKESI, 1998, p. 175).

Aplicando essa concepção à Educação Infantil, entende-se que qualquer forma de rotulação ou comparação entre crianças compromete o verdadeiro sentido da avaliação. Nessa etapa, instrumentos como portfólios, relatórios descritivos, registros fotográficos e diários de campo tornam-se ferramentas essenciais para documentar o percurso de aprendizagem.

Portanto, a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como prática reflexiva e contínua, articulada ao planejamento pedagógico e às experiências propostas no cotidiano escolar. Ao priorizar registros qualitativos e observações sistemáticas, o professor consegue acompanhar o desenvolvimento das crianças de maneira ética, sensível e coerente com os princípios de uma educação voltada para a formação integral.

AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, a avaliação da aprendizagem assume características mais sistematizadas, acompanhando a ampliação dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento progressivo de competências e habilidades. Nessa etapa, a avaliação precisa equilibrar a verificação da aprendizagem dos conhecimentos escolares com o acompanhamento do processo formativo do estudante, evitando reduzir-se à mera atribuição de notas.

Tradicionalmente, predominam instrumentos como provas escritas, testes objetivos, trabalhos e atividades avaliativas periódicas. Embora esses recursos possam oferecer dados importantes sobre o desempenho dos alunos, quando utilizados de forma isolada tendem a reforçar uma cultura classificatória, centrada na comparação e na seleção. Por isso, torna-se essencial ampliar as estratégias avaliativas, incorporando práticas que valorizem o processo de construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que o Ensino Fundamental deve promover o desenvolvimento de competências que integrem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Nesse sentido, a avaliação precisa estar alinhada a essa perspectiva, considerando não apenas a memorização

de conteúdos, mas também a capacidade de argumentar, resolver problemas, trabalhar em grupo e aplicar conhecimentos em diferentes contextos.

Conforme defende Philippe Perrenoud, a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento de competências, o que exige do professor uma postura reflexiva e investigativa. Avaliar, nesse contexto, implica analisar evidências de aprendizagem e reorganizar as estratégias didáticas sempre que necessário. Assim, o erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser interpretado como indicativo das hipóteses construídas pelo aluno.

Além dos instrumentos tradicionais, práticas como projetos interdisciplinares, portfólios, autoavaliações, seminários e avaliações orais possibilitam uma visão mais ampla do desempenho discente. Essas estratégias favorecem a participação ativa do estudante, estimulando a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Outro aspecto relevante no Ensino Fundamental é a necessidade de considerar a diversidade presente na sala de aula. A avaliação deve respeitar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, garantindo equidade e inclusão. Para isso, o planejamento avaliativo precisa ser flexível e coerente com os objetivos de ensino, evitando práticas padronizadas que desconsiderem as particularidades individuais.

Dessa forma, a avaliação no Ensino Fundamental deve ser compreendida como instrumento pedagógico essencial para orientar o ensino, acompanhar o progresso dos alunos e promover aprendizagens significativas. Quando articulada ao planejamento e às competências previstas no currículo, ela contribui para uma formação integral e para a construção de uma cultura avaliativa mais justa e formativa.

AVALIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A avaliação da aprendizagem está intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Não se trata de um momento isolado ao final do processo, mas de uma ação integrada ao planejamento, à execução das atividades e à reflexão sobre os resultados obtidos. Quando articulada ao trabalho docente, a avaliação torna-se instrumento de análise e reorganização das estratégias de ensino.

Segundo Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem e da tomada de decisões pedagógicas. O autor afirma:

> “Avaliar é um ato de investigar a qualidade do desempenho do educando, tendo em vista uma tomada de decisão.” (LUCKESI, 1998, p. 93).

Essa concepção evidencia que o ato de avaliar não se encerra na constatação de acertos e erros, mas exige do professor uma postura ativa diante dos resultados, promovendo intervenções que

favoreçam o avanço do estudante. De forma indireta, entende-se que a avaliação orienta o replanejamento das aulas, permitindo ajustes metodológicos e adequações às necessidades da turma.

Nesse contexto, o feedback assume papel fundamental. Para Philippe Perrenoud, a avaliação formativa contribui para regular as aprendizagens, ajudando o aluno a compreender suas dificuldades e potencialidades. O autor destaca:

> “A avaliação formativa participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento das competências.” (PERRENOUD, 1999, p. 106).

A partir dessa perspectiva, o retorno oferecido ao estudante deve ser claro, construtivo e orientador, possibilitando que ele compreenda onde precisa avançar e como pode melhorar. Assim, a avaliação deixa de ser apenas julgamento e transforma-se em diálogo pedagógico.

Além disso, Jussara Hoffmann enfatiza que a prática avaliativa deve estar permeada pela mediação e pela escuta sensível do professor. Para a autora:

> “A avaliação mediadora exige observação constante, registro e reflexão sobre o processo vivido pelo aluno.” (HOFFMANN, 2001, p. 89).

De forma indireta, compreende-se que a avaliação eficaz depende de planejamento intencional e coerente com os objetivos educacionais. O professor precisa definir critérios claros, diversificar instrumentos e acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, a relação entre avaliação e práticas pedagógicas é indissociável. Uma avaliação significativa exige metodologias ativas, planejamento reflexivo e compromisso com a aprendizagem de todos. Quando compreendida como parte integrante do fazer docente, a avaliação fortalece o processo educativo, contribuindo para uma prática mais consciente, inclusiva e transformadora.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA ATUALIDADE

A avaliação da aprendizagem, apesar dos avanços teóricos e das orientações presentes nos documentos oficiais, ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional contemporâneo. Entre eles, destaca-se a permanência de práticas tradicionais centradas na cultura da nota, na classificação dos estudantes e na valorização excessiva de resultados quantitativos. Essa lógica, historicamente enraizada na escola, muitas vezes dificulta a consolidação de uma avaliação formativa e inclusiva.

Um dos principais desafios é a superação da perspectiva meramente classificatória. Conforme aponta Cipriano Carlos Luckesi, quando a avaliação é utilizada apenas para aprovar ou reprovar, perde sua função pedagógica e transforma-se em instrumento de exclusão. Nessa visão, o foco desloca-se da aprendizagem para o desempenho final, desconsiderando o processo vivido pelo aluno. Romper com

essa prática exige mudança de postura docente e revisão das concepções que fundamentam o ato de avaliar.

Outro desafio relevante refere-se às avaliações externas em larga escala, que exercem influência significativa sobre o cotidiano escolar. Embora esses instrumentos forneçam indicadores importantes sobre a qualidade da educação, podem gerar pressões sobre professores e gestores, incentivando o ensino voltado para testes e resultados estatísticos. Isso pode comprometer a autonomia pedagógica e reduzir o currículo às habilidades cobradas nesses exames.

A diversidade presente nas salas de aula também impõe desafios à prática avaliativa. A inclusão de estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas exige instrumentos flexíveis e critérios adaptados à realidade de cada contexto. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver sensibilidade e competência para avaliar de maneira equitativa, garantindo oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Além disso, as transformações tecnológicas e o uso crescente de recursos digitais no ensino demandam novas formas de avaliar. A incorporação de plataformas virtuais, atividades colaborativas online e metodologias ativas amplia as possibilidades avaliativas, mas também requer formação continuada e atualização profissional.

Por fim, destaca-se a necessidade de fortalecer a formação docente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Muitos professores ainda reproduzem modelos avaliativos baseados em suas próprias experiências escolares, sem uma reflexão crítica aprofundada. Investir em estudos e debates sobre avaliação é essencial para consolidar práticas coerentes com uma educação democrática e de qualidade.

Dessa forma, os desafios da avaliação na atualidade evidenciam que repensar o ato de avaliar é tarefa urgente e permanente. Superar a cultura classificatória, alinhar-se às demandas contemporâneas e promover a inclusão são passos fundamentais para que a avaliação cumpra sua verdadeira função: favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem constitui elemento essencial no processo educativo, assumindo papel determinante na organização do trabalho pedagógico e na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que avaliar vai muito além de medir resultados ou atribuir notas; trata-se de uma prática reflexiva, contínua e intencional, que deve estar a serviço da aprendizagem e da formação integral do educando.

As discussões teóricas apresentadas evidenciam a necessidade de superação do modelo tradicional, centrado na classificação e na exclusão, em favor de uma perspectiva diagnóstica e formativa. Conforme defendido por Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação deve ser um ato acolhedor e inclusivo, orientado para a tomada de decisões pedagógicas. Da mesma forma, as contribuições de Jussara Hoffmann reforçam a importância da mediação e do acompanhamento contínuo, especialmente nas etapas iniciais da escolarização. Já Philippe Perrenoud destaca a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens e desenvolvimento de competências.

Observou-se ainda que a avaliação precisa estar articulada ao planejamento, às metodologias adotadas e às orientações curriculares, como as previstas na Base Nacional Comum Curricular. Essa articulação garante maior coerência entre objetivos, práticas pedagógicas e instrumentos avaliativos, favorecendo uma educação mais significativa e contextualizada.

Entretanto, persistem desafios importantes, como a cultura da nota, a influência das avaliações externas e a necessidade de formação continuada dos docentes. Superar essas dificuldades exige compromisso institucional, reflexão crítica e abertura para a transformação das práticas escolares.

Conclui-se, portanto, que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo dinâmico e democrático, fundamentado no diálogo, na inclusão e na valorização do percurso formativo do aluno. Quando assumida como instrumento de acompanhamento e intervenção pedagógica, a avaliação torna-se aliada do ensino, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, humanizada e comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso 12 fev. 2026.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática na construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo:

Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E PRÁTICAS NO QUOTIDIANO ESCOLAR

ANTI-RACIST EDUCATION: CHALLENGES AND PRACTICES IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

THAYS DE OLIVEIRA FERNANDES
Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Paulista (FIP) – 2008 – Pós-graduada em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Estado de São Paulo (ESP) (2024), Professora da rede pública de ensino.

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da educação antirracista no contexto escolar brasileiro, considerando os impactos da Lei nº 10.639/03 na reorganização curricular da educação básica. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e documental sobre racismo estrutural, formação docente e representatividade cultural no ambiente educacional. Discute-se o papel da escola na valorização da identidade afro-brasileira e na promoção de práticas pedagógicas que combatam desigualdades raciais historicamente construídas. Também são analisadas estratégias pedagógicas interdisciplinares capazes de integrar conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. O estudo destaca a importância da formação continuada dos professores e da construção de ambientes educativos inclusivos que fortaleçam a autoestima e o pertencimento dos estudantes. Conclui-se que a educação antirracista constitui um compromisso ético, social e pedagógico fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática, plural e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Educação antirracista; Diversidade cultural; Racismo estrutural; Lei 10.639/03; Currículo escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of anti-racist education in the Brazilian school context, considering the impacts of Law No. 10.639/03 on the curricular reorganization of basic education. The

research is based on a bibliographic and documentary review on structural racism, teacher training, and cultural representation in the educational environment. The role of the school in valuing Afro-Brazilian identity and promoting pedagogical practices that combat historically constructed racial inequalities is discussed. Interdisciplinary pedagogical strategies capable of integrating content related to African and Afro-Brazilian history and culture into the school curriculum are also analyzed. The study highlights the importance of continuing teacher training and the construction of inclusive educational environments that strengthen students' self-esteem and sense of belonging. It concludes that anti-racist education constitutes a fundamental ethical, social, and pedagogical commitment to the consolidation of a democratic, plural society committed to social justice.

Keywords: Anti-racist education; Cultural diversity; Structural racism; Law 10.639/03; School curriculum.

INTRODUÇÃO

A escola ocupa um papel central na formação social, cultural e intelectual dos indivíduos. Enquanto instituição social, ela não está isolada das dinâmicas históricas que estruturam a sociedade. Ao contrário, o espaço escolar frequentemente reproduz valores, práticas e discursos que refletem as desigualdades existentes no contexto social mais amplo.

No Brasil, a formação histórica marcada pelo colonialismo e pela escravidão produziu profundas desigualdades raciais que ainda impactam as relações sociais contemporâneas. Durante muitos anos, o sistema educacional brasileiro negligenciou as contribuições históricas, culturais e intelectuais das populações africanas e afro-brasileiras, reforçando perspectivas eurocêntricas na construção do conhecimento escolar.

Nesse cenário, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica que busca enfrentar essas desigualdades e promover uma abordagem crítica sobre as relações raciais presentes na sociedade. Trata-se de um conjunto de práticas educativas que reconhece a diversidade cultural brasileira e valoriza a participação histórica dos povos africanos e afrodescendentes na formação do país.

A implementação dessa perspectiva educativa exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e na organização curricular das escolas. Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar os desafios e as possibilidades da educação antirracista no cotidiano escolar, destacando o papel da legislação educacional, da formação docente e da representatividade cultural na construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Além disso, é importante compreender que o ambiente educacional constitui um espaço privilegiado para a formação de valores relacionados ao respeito, à cidadania e à convivência democrática. Nesse sentido, a incorporação de perspectivas que valorizem a diversidade cultural contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e comprometidas com a promoção da igualdade.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de revisão crítica dos currículos escolares. Durante muito tempo, os conteúdos ensinados nas escolas privilegiaram narrativas históricas centradas na

experiência europeia, deixando em segundo plano a participação de outros grupos sociais na formação da sociedade brasileira. A inclusão de conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira representa, portanto, um passo fundamental para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da pluralidade cultural que caracteriza o país.

Também é necessário considerar o papel dos professores nesse processo de transformação educativa. Educadores atuam como mediadores do conhecimento e influenciam diretamente a forma como os alunos compreendem o mundo social. Dessa maneira, a formação docente voltada para as relações étnico-raciais torna-se essencial para que práticas pedagógicas mais inclusivas possam ser desenvolvidas no cotidiano escolar.

Outro elemento que merece destaque é a importância da representatividade nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Livros, imagens, produções literárias e recursos pedagógicos que apresentem personagens e autores negros em diferentes contextos sociais e profissionais contribuem para ampliar as referências culturais disponíveis aos estudantes. Essa diversidade de representações favorece o reconhecimento da contribuição de diferentes grupos na construção da sociedade brasileira.

Adicionalmente, iniciativas pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira podem estimular o interesse dos estudantes pelo aprendizado, ao mesmo tempo em que fortalecem o respeito à diversidade. Projetos interdisciplinares, atividades culturais e debates sobre temas relacionados à igualdade racial constituem estratégias importantes para promover reflexões críticas no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação antirracista não deve ser compreendida apenas como um conteúdo específico a ser trabalhado em determinadas disciplinas ou datas comemorativas. Trata-se, na realidade, de uma perspectiva educativa mais ampla, que envolve a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, a promoção da justiça social e o combate às diferentes formas de discriminação presentes na sociedade.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

A compreensão da educação antirracista exige uma análise do processo histórico que estruturou as relações raciais no Brasil. Durante mais de três séculos, o país foi marcado por um sistema escravista que explorou milhões de africanos e seus descendentes. Esse período deixou marcas profundas nas estruturas sociais, econômicas e culturais da sociedade brasileira.

Após a abolição da escravidão em 1888, não houve políticas públicas efetivas que garantissem a integração social da população negra. Pelo contrário, diversos mecanismos institucionais contribuíram para a manutenção das desigualdades raciais, incluindo práticas discriminatórias no acesso à educação, ao trabalho e à participação política.

Além disso, durante grande parte do século XX, difundiu-se no Brasil a ideia do “mito da democracia racial”, segundo a qual o país seria uma sociedade livre de conflitos raciais. Essa narrativa contribuiu para invisibilizar práticas discriminatórias e dificultou o reconhecimento do racismo como problema social.

Nesse contexto, movimentos sociais negros desempenharam um papel fundamental na luta por reconhecimento, direitos civis e valorização da cultura afro-brasileira. As reivindicações desses movimentos influenciaram mudanças importantes na legislação educacional e na produção de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Ao longo do século XX, diferentes organizações e coletivos negros passaram a denunciar as desigualdades presentes na sociedade brasileira, destacando as dificuldades enfrentadas pela população afrodescendente no acesso a direitos básicos. Intelectuais, lideranças comunitárias e ativistas contribuíram para ampliar o debate público sobre discriminação racial, questionando narrativas históricas que invisibilizavam a contribuição dos povos africanos na formação do país.

Esse movimento de contestação também estimulou a produção de estudos acadêmicos voltados para a análise das relações raciais no Brasil. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a investigar as consequências sociais da escravidão e os mecanismos que perpetuam desigualdades estruturais. Essas reflexões contribuíram para fortalecer o reconhecimento do racismo como fenômeno histórico e social que exige enfrentamento por meio de políticas públicas e ações educativas.

A partir das últimas décadas do século XX, as reivindicações do movimento negro passaram a ganhar maior visibilidade no cenário político nacional. Esse processo resultou na criação de iniciativas governamentais voltadas para a promoção da igualdade racial, incluindo programas educacionais que incentivam a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Nesse contexto, a educação passou a ser reconhecida como um instrumento fundamental para a transformação social. A inclusão de conteúdos que abordam a história africana e a contribuição dos povos afrodescendentes no currículo escolar representa um passo importante para a construção de uma educação mais democrática e plural.

Além disso, a ampliação do debate sobre relações étnico-raciais contribuiu para questionar práticas pedagógicas tradicionais que reproduziam perspectivas eurocêntricas. A valorização de diferentes matrizes culturais possibilita aos estudantes compreender que o desenvolvimento da sociedade brasileira resultou da interação entre múltiplos grupos sociais e culturais.

Dessa maneira, a análise histórica das relações raciais no Brasil evidencia a importância de iniciativas educacionais que promovam o reconhecimento da diversidade cultural e combatam formas de discriminação ainda presentes na sociedade contemporânea. A educação antirracista, portanto, emerge como uma estratégia essencial para promover justiça social, ampliar oportunidades educacionais e fortalecer valores democráticos no ambiente escolar.

O RACISMO ESTRUTURAL E SUAS MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O conceito de racismo estrutural refere-se à forma como práticas discriminatórias estão incorporadas nas instituições sociais. Conforme argumenta Almeida (2019), o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas também na organização política, econômica e cultural da sociedade.

No campo educacional, o racismo estrutural pode ser identificado em diferentes dimensões. Uma delas é a presença predominante de referências eurocêntricas nos currículos escolares. Durante muito tempo,

conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira foram apresentados de forma superficial ou restrita ao período da escravidão.

Outra manifestação ocorre na ausência de representatividade nos materiais pedagógicos, como livros didáticos e obras literárias utilizadas nas escolas. Muitas vezes, personagens negros aparecem associados a papéis estereotipados ou subordinados, o que contribui para a reprodução de visões negativas sobre a identidade negra.

Além disso, estudos educacionais indicam que estudantes negros frequentemente enfrentam maiores desafios relacionados à permanência escolar, ao desempenho acadêmico e ao acesso a oportunidades educacionais. Essas desigualdades demonstram que o racismo estrutural continua influenciando o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

A LEI 10.639/03 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco importante no processo de valorização da cultura afro-brasileira no sistema educacional. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas da educação básica.

Entre os conteúdos que devem ser abordados estão a história da África, a luta dos povos negros no Brasil e a contribuição cultural, social e política da população afrodescendente na formação da sociedade brasileira.

Posteriormente, outras políticas públicas foram desenvolvidas para fortalecer a implementação dessa legislação, incluindo a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios. Muitos professores relatam dificuldades relacionadas à formação específica, à ausência de materiais didáticos adequados e à falta de apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação docente desempenha um papel essencial na implementação da educação antirracista. Professores são mediadores do processo educativo e influenciam diretamente a construção de conhecimentos, valores e atitudes dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os cursos de formação inicial e continuada abordem temas relacionados à diversidade cultural, às relações étnico-raciais e às desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

O conceito de letramento racial tem sido utilizado para descrever a capacidade de compreender criticamente as dinâmicas raciais presentes no cotidiano social. Esse tipo de formação permite que educadores identifiquem práticas discriminatórias e desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de promover a igualdade e o respeito à diversidade.

Além disso, a formação docente também deve incentivar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas, metodologias participativas e uso de materiais que valorizem diferentes matrizes culturais presentes na sociedade brasileira.

REPRESENTATIVIDADE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A representatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima e da identidade das crianças. Quando estudantes se reconhecem positivamente nos conteúdos escolares, tendem a desenvolver maior confiança em suas capacidades e maior interesse pelos processos de aprendizagem.

Para estudantes negros, a presença de referências positivas relacionadas à história, à ciência, à arte e à literatura produzidas por pessoas negras contribui para a valorização de sua identidade cultural.

Nesse sentido, a escola deve ampliar as referências culturais presentes em suas práticas pedagógicas, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

A educação antirracista pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem permite ampliar a compreensão dos estudantes sobre a contribuição histórica e cultural das populações africanas e afrodescendentes.

Na disciplina de História, por exemplo, é possível abordar civilizações africanas anteriores ao período colonial, destacando seus avanços científicos, tecnológicos e culturais.

Na área de Matemática, podem ser explorados sistemas de contagem e padrões geométricos presentes em diferentes culturas africanas.

Em Ciências, podem ser estudadas contribuições de cientistas negros e saberes tradicionais relacionados à medicina natural e à biodiversidade.

Já nas disciplinas de Artes e Literatura, a valorização de produções culturais afro-brasileiras contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A literatura infantil constitui um importante instrumento pedagógico para trabalhar valores relacionados ao respeito, à diversidade e à empatia. Por meio das narrativas literárias, crianças têm a oportunidade de conhecer diferentes culturas, experiências e perspectivas de mundo.

A presença de protagonistas negros em histórias infantis contribui para ampliar as possibilidades de identificação das crianças com os personagens e fortalece processos de construção da identidade.

Além disso, obras literárias que abordam temas relacionados à cultura afro-brasileira permitem que estudantes conheçam aspectos históricos e culturais muitas vezes ausentes nos conteúdos escolares tradicionais.

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS

Apesar dos avanços legislativos e das discussões acadêmicas sobre o tema, a implementação da educação antirracista ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar.

Entre os principais obstáculos estão a falta de formação específica dos professores, a ausência de materiais didáticos diversificados e a resistência institucional em abordar temas relacionados às desigualdades raciais.

Outro desafio refere-se à necessidade de integrar essas discussões de forma permanente no currículo escolar, evitando que o tema seja tratado apenas em datas comemorativas ou eventos isolados.

10 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A educação antirracista desempenha um papel fundamental na construção de ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e comprometidos com os princípios da democracia. Ao reconhecer e valorizar a pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira, o espaço educacional passa a atuar como um ambiente de formação cidadã, no qual diferentes identidades, trajetórias históricas e expressões culturais são legitimadas e incorporadas ao processo de aprendizagem. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas, estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes sobre as desigualdades sociais e raciais presentes na realidade brasileira.

Nesse sentido, a valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras no currículo escolar contribui para romper com perspectivas historicamente marcadas pelo eurocentrismo, promovendo uma visão mais ampla e diversa da construção do conhecimento. Ao incluir diferentes narrativas históricas, produções culturais e experiências sociais, a escola fortalece o reconhecimento da contribuição de diversos grupos na formação do país, favorecendo a construção de uma identidade nacional baseada na diversidade e no respeito mútuo.

Além disso, práticas pedagógicas fundamentadas na valorização das múltiplas identidades culturais colaboram para a redução de situações de preconceito e exclusão no ambiente escolar. Quando os estudantes entram em contato com diferentes perspectivas culturais e históricas, desenvolvem maior sensibilidade social, empatia e capacidade de convivência com a diferença. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades no âmbito da vida coletiva.

Outro aspecto relevante está relacionado ao fortalecimento do diálogo intercultural. Ao promover atividades que incentivam a reflexão crítica sobre questões étnico-raciais, a escola cria oportunidades para que alunos e professores discutam temas relacionados à igualdade, à justiça social e à valorização da diversidade humana. Dessa forma, o ambiente educacional torna-se um espaço privilegiado para a construção de relações sociais mais equilibradas, pautadas pelo respeito, pela cooperação e pelo reconhecimento da dignidade de todos os indivíduos.

Portanto, ao incorporar princípios antirracistas em suas práticas pedagógicas e em sua organização curricular, a escola contribui significativamente para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A educação, nesse contexto, deixa de

ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a desempenhar uma função transformadora, capaz de promover mudanças sociais por meio do conhecimento, da reflexão crítica e da valorização da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação antirracista exige comprometimento institucional, formação docente adequada e revisão das práticas pedagógicas tradicionais. A implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 representa um passo importante nesse processo, mas ainda há desafios a serem superados.

Ao promover o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



O IMPACTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSEQUÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA QUE ATUA COM ALUNOS AUTISTAS

THE IMPACT ON INCLUSIVE EDUCATION RESULTING FROM THE TRAINING OF HISTORY PROFESSIONALS WORKING WITH AUTISTIC STUDENTS

VANESSA FONSECA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID (2015); Especialista em Educação Infantil.

RESUMO

Os profissionais que trabalham na área da educação não lidam muito com a questão da síndrome autista e, de certa forma, esses profissionais carregam a grande responsabilidade pelo tratamento da síndrome. Porém, atualmente é um assunto que é vivenciado com frequência, devido ao número de alunos introduzidos no contexto escolar. Sabe-se que os alunos autistas não têm recebido diariamente a atenção necessária nas escolas devido às suas dificuldades em relação à socialização, comunicação e imaginação, razão pela qual seu desenvolvimento e convivência social se mostram distantes do ideal esperado. Compreender o papel dos profissionais de educação é indispensável para o desenvolvimento desses alunos, que requer estudo contínuo. Foi realmente preparado com a intenção de alcançar bons resultados. Este estudo incide sobre a personalidade e incidirá, através da análise e contextualização, como uma reflexão sobre a qualificação dos profissionais da educação na identificação do seu papel fundamental no desenvolvimento da criança com autismo. O método utilizado é uma hipótese dedutiva que tem como hipótese testar o processo de inferência dedutiva a partir dos dados analisados. Um

método educacional passo a passo de uma determinada demonstração. Conclui-se que ambicionamos uma escola verdadeiramente inclusiva e que saiba gerir normalmente a diferença, e que saiba acolher e aceitar esta diversidade, porque somos todos diferentes.

Palavras chaves: Educação; Formação; Docentes; Autistas.

ABSTRACT

Education professionals do not frequently deal with autism spectrum disorder, yet, in a sense, they bear a significant responsibility regarding its management. However, this issue is now commonly encountered due to the increasing number of students with autism entering the school system. It is known that these students often fail to receive the necessary daily attention in schools—particularly regarding their challenges with socialization, communication, and imagination—resulting in development and social interaction that fall short of ideal expectations. Understanding the role of education professionals is essential for these students' development, a process that requires continuous study. This work was prepared with the aim of achieving positive outcomes. The study focuses on the qualifications of education professionals and, through analysis and contextualization, reflects on their fundamental role in the development of children with autism. The methodology employs a deductive approach, testing the process of deductive inference based on the analyzed data—essentially a step-by-step educational method of demonstration. The conclusion is that we aspire to a truly inclusive school—one capable of naturally managing differences and embracing and accepting diversity—because we are all different.

Keywords: Education; Training; Teachers; Autistic individuals.

INTRODUÇÃO

Autismo: A grande importância da qualificação do corpo docente no engajamento dos alunos autistas, de acordo com o tema, a comunicação, a interação social e o comportamento estão ligados desde cedo.

Sabendo que uma pessoa com essa síndrome danifica essas áreas e que, de certa forma, é nosso trabalho como profissionais da educação trabalhar sempre com métodos e estratégias diferentes

para ajudar no aprendizado, na autonomia e no aprendizado.

O tratamento desse tema foi fundamental e importante, o autismo no pilar da educação se dá a partir da expectativa de que sejam criados suportes que possam ser utilizados para avaliar como o desenvolvimento de uma criança autista se

propagou e que seja formulado na escola como problemas sociais, e seu contexto, ou seja em tudo na vida, dando o maior sentido, incentivo e motivação.

O tema foi enfatizar a importância do profissional: Qual a importância de um trabalhador educacional junto a um aluno autista? O conceito de educação para todos levanta o debate sobre inclusão, mas o que é inclusão? O objetivo deste estudo é conhecer o papel de um especialista educacional no desenvolvimento de uma criança autista, todos os aspectos relacionados ao profissional, e promover as atividades multifacetadas da criança com melhor desenvolvimento, porque a conquista de autonomia e a aquisição de habilidades sociais são importantes.

O objetivo da pesquisa é analisar as dificuldades enfrentadas pelo aluno autista e entender melhor sobre a importância da qualificação do profissional da educação diante da inclusão.

Os objetivos são; fazer levantamento bibliográfico sobre o trabalho do educador diante da inclusão de alunos com autismo; pesquisa de diversos autores e salientar sobre as dificuldades que são apresentadas pelo aluno autista.

Através dessa pesquisa sobre a importância da qualificação profissional educacional na inclusão do aluno autista, quero enfatizar a importância do trabalho de pesquisa perante a sociedade, juntamente com o processo voltado para a aprendizagem do aluno autista.

Essa consciência deve estar presente sempre que nos deparamos com os mais diversos tipos de autismo. Ressalto aqui também que a escola é o melhor lugar onde essa criança se sente parte da sociedade que a cerca e entende que é capaz de viver e conviver entre outras pessoas tão "diferentes e iguais" quanto ela, sem ter que se conformar. Faz um modelo de perfeição.

A aprendizagem de habilidades sociais é essencial para as crianças com deficiência e, considerando seu envolvimento no ambiente escolar e na sociedade, não se pode esquecer que o principal objetivo da aprendizagem dessas crianças é prepará-las para uma vida futura o mais independente possível, e assim vai se construindo à medida que seu significado e práticas cotidianas.

Diante disso, levantou-se o problema: Qual a importância da qualificação de um educador na inclusão de alunos autistas? O artigo é baseado em pesquisa para melhor responder a essa pergunta.

DESENVOLVIMENTO

A QUALIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL E SUA IMPORTÂNCIA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO.

Diante da questão da inclusão escolar, os profissionais exigem cada vez mais de nós, não só no sentido que sabemos, mas também que atuemos como defensores de uma sociedade igualitária como um todo, educação de qualidade, intercâmbio, e experiência, onde visa aprimorar aspectos importantes do conteúdo, facilitar a melhor forma de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem em salas de aula cotidianas que forneçam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento social na comunicação ou motorização.

O profissional busca formas inovadoras, diferenciadas, facilitadoras e produtivas para criar uma vida igualitária para cada aluno, é intervir na matéria refletindo atividades reflexivas na vida de cada cidadão, criando estratégias pedagógicas para o bem e a qualidade do aluno. CUNHA, (2011, p 105).

Segundo CUNHA, as etapas importantes para o ensino do aluno Autista:

> Isso exige a superioridade da observação para atingir as demais etapas de compreensão, prevenção, ação e intervenção. Com o auxílio da observação é possível escolher estímulos que tornem o aluno mais receptivo às práticas pedagógicas. (2011, p. 105).

Como sabemos, não é novidade nos dias de hoje que a educação inclusiva é meta do ensino e da pesquisa, e a cada ano cresce e supera os desafios, e não podemos deixar de pensar neste tema, principalmente quando atingimos os alunos em sala de aula. Todo dia precisa de um olhar mais atento, questionados sobre seu processo de escolarização. Nesse contexto, o educador deve trabalhar de forma afetiva e estimulante com informações diversas para que o aprendizado realmente aconteça

dentro de cada criança autista.

Essas estratégias começam a ser pensadas e praticadas quando os responsáveis pelo aluno criam formas de realizar as atividades e uma criança com os mecanismos de aprendizagem, conscientização e participação, necessários no processo de desenvolvimento como um todo. Isso é muito importante porque é necessário que todos saibam usar a empatia, respeitando as fases e o

desenvolvimento de cada criança. Também é enfatizado que os fatores que causam autismo são muitos fatores, ou seja, vários fatores interligados que podem levar ao autismo e dos quais conclusões não podem ser tiradas imediatamente, mas sabe-se que quanto mais cedo o autismo for diagnosticado, maior a probabilidade de tratamento bem-sucedido.

Afirma que o envolvimento escolar começa na alma, poluindo nossos sonhos e expandindo nossas ideias. A formação de cada qualificação os profissionais especializados no atendimento de pessoas com síndrome do autismo é fortalecida por uma estreita parceria entre pais e escolas, sabemos que isso é essencial no dia a dia de um aluno da educação especial. CUNHA (2011, p. 14).

Portanto, é dever de todo profissional que desenvolve atividades para crianças autistas observar atentamente o interesse e as práticas de chamar a atenção do aluno, observar seu estilo de brincar e suas habilidades e, a partir disso, desenvolver projetos que promovam seu próprio desenvolvimento e sua linguagem, pois além das melhorias, onde poderá manter um relacionamento de qualidade e conhecer melhor o que está acontecendo ao seu redor.

SEGUNDO CUNHA:

> A prática do professor começa com a observação. E para analisar, precisa saber o que analisar. E é preciso treinamento para saber o que analisar. A percepção de um bom músico é a percepção de um bom professor que consegue reconhecer detalhes que normalmente passam despercebidos. (2013, p 55).

Diante das reivindicações, ainda é importante atentar para a orientação do aluno, pois oferece

suporte com incentivos adequados para troca de pontos de vista, nessa situação é necessário que o especialista ofereça condições e comprometimento, se dedicando aos alunos para que esse se sentir confiante e o desenvolvimento dos métodos de ensino tenha um resultado positivo. (CUNHA, 2014, p 118).

Diante do exposto e de acordo com as dificuldades dos autistas, é muito importante que nos pilares da comunicação, imaginação e interação social decidam sobre a importância do educador trabalhar com uma criança autista com amor, paciência, buscando sempre conhecer suas próprias características e habilidades

para compreender e valorizar a criança autista como uma pessoa multissensorial, onde ela precisa ser conhecida, estimulada e respeitada para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem.

Qualificação Profissional



Fonte: Blog:Fatra; acesso: https://fatra.edu.br/importancia-da-qualificacao-profissional-para-sua-carreira/ Acesso: 12. Dez.25

A INCLUSÃO ESCOLAR

Em primeiro lugar, a cidadania de hoje permite o acesso a uma variedade de informações. O envolvimento, portanto, não se limita a ajudar um aluno com dificuldades na escola, mas protege toda a comunidade escolar. Nas últimas décadas, muitas mudanças já ocorreram e ainda estão ocorrendo,

principalmente no campo da inclusão, e o objetivo é pensar quais os benefícios que a inclusão pode trazer para as partes interessadas.

Em 27 de dezembro de 2012 por Lei Berenice Piana. Essa lei estabeleceu uma política nacional para proteger os direitos dos indivíduos que sofrem com os aspectos autistas. O nome foi dado em homenagem à mãe de uma criança autista que luta constantemente pelos direitos de seu filho. Esta é a primeira lei que trata diretamente dos autistas e os considera verdadeiramente deficientes. De acordo com art. 3º são direitos de todo cidadão autista com deficiência visual, mesmo que o diagnóstico precoce não seja definitivo, ao atendimento multidisciplinar, alimentação adequada, terapia nutricional, medicamentos e todas as demais interações com a escola e a sociedade, e o direito à igualdade permanente. (BRASIL 2012).

Segundo a autora MENEZES nos mostra questões relevantes, restaurando que a qualidade da inclusão deve ser realizada da melhor forma possível é o que observamos em suas ideias:

> **Portanto, é necessário** analisar **o quão importante é** a **participação, se gera aprendizado** ou **não,** e se **tem se tornado uma experiência positiva** não só para o aluno, mas também **para as demais pessoas envolvidas na** proposta (familiares, **professores). Educação geral e especial).** levando em **consideração, além de outras variáveis,** o momento em que **se inicia** a inclusão na escola comum **estadual com frequência. (2012, p. 51).**

Ressaltando que para efetivar a inclusão deve-se levar em consideração a condição de todos os alunos, sua situação de aprendizagem e ao mesmo tempo analisar casos particulares de autismo, fornecendo recursos para a implantação de um processo escolar de qualidade, como formas de escolarização interação que exigem novas mudanças nas relações sociais e pessoais na aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem.

Então, há necessidade de inclusão e, portanto, de mudanças compatíveis com o mapa de ensino que desenhamos, com o apoio de especialistas do mundo todo, mobilizando o conhecimento desse grupo e aprimorando ainda mais essas inteligências, e ainda é classificado, como uma dificuldade de aprendizagem, ainda chamada de transtorno do neurodesenvolvimento, que é uma dificuldade com a qual a criança deve ser socializada, dificuldades cognitivas que beiram problemas de memória funcional

e fonológica, problemas de linguagem, atenção sustentada, enfim, muitas coisas fazem parte do quadro de referência no processo de decodificação da aquisição até o processo de estruturação e automação, MORIM afirma:

> A educação deve promover a habilidade natural da mente para formular e resolver problemas relevantes e encorajar o pleno uso da inteligência geral de maneira correlata. Este uso universal exige o livre exercício da curiosidade, faculdade na infância e na juventude alargada e muito ativa, que a educação muitas vezes extingue e que, pelo contrário, visa estimular, ou, quando adormecida, despertar. [...] (MORIN, 2011, p.39).

A Lei LDBE nº 9.394 /96 trata claramente da inclusão da criança com deficiência visual autista, pois se considera que ela tem o direito de estudar em escola regular e na educação básica e na formação profissional e, se necessário, o acompanhamento de um especialista em todas as áreas em que o aluno está interessado. Sanções também são definidas para diretores de escolas que se recusam a incluir um aluno autista.

DE ACORDO COM CUNHA:

> E saiba como é feito o atendimento ao aluno. Apenas em uma classe comum? Só em turmas especiais ou em turmas especiais e combinadas? Deve-se notar que uma criança autista que frequenta apenas uma classe especial em uma sala de aula inclusiva tem um potencial social muito limitado. (2011, p. 69).

Considerando o contexto, sabemos que a educação e a inclusão é um direito de todos, mas a inclusão ainda não é uma realidade vivenciada nas escolas, o que significa que elas não estão preparadas ou qualificadas para trabalhar com as diferenças do meio social. Portanto, a sociedade deve participar da inclusão em todos os ambientes e buscar sempre novas formas de incluir essas crianças de forma que contribua para a construção de um mundo melhor com respeito e sem discriminação, criando um vínculo entre a prática pedagógica e situações específicas de aprendizagem e acima de

tudo, qualificando o aluno autista. Educar alunos autistas é, de fato, criar uma relação dialógica que requer aprendizagem diferente e ensino diferente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Fonte: Revista: Professor Correia

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Refletir sobre os modelos atuais de formação de professores da educação especial significa pensar sobre as tendências atuais de toda a formação de professores da educação básica. Como sugestão para introduzir este tema, apresentaremos brevemente quatro temas complementares, articulados no âmbito das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Políticas de Educação e Trabalho (GEPETO).

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES COMO PROFISSIONALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE QUALIFICAÇÃO.

Shiroma e Evangelista (2003) partem do pressuposto de que a racionalidade que emergiu nas reformas educacionais dos anos 1990 assume explicitamente uma perspectiva de mordomia para as

reformas do Estado. Devido à complexidade da sociedade, os professores são alvo de um discurso político que exige novas habilidades. Esse discurso traz consigo uma afirmação das avaliações pessoais e financeiras dos professores, de sua competência e autonomia.

Com base em suas pesquisas, os autores reconhecem que esse movimento político reflete uma estratégia de cooptação de professores para torná-los mais aptos

para a implementação de reformas educacionais. As reformas nacionais propostas por organismos internacionais aos países latino-americanos na década de 1990 pressupunham a participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituíam a categoria ocupacional básica desse funcionalismo.

Reformar a administração pública com a ajuda dos professores ou sem sua resistência tornou-se um foco estratégico dessas políticas. A passagem da gestão burocrática para a gerencial transferiu para os professores não apenas a responsabilidade pela sua própria profissionalização por meio da busca individual da formação, mas também pela consecução das metas e objetivos da própria política. Se não for bem sucedido, recai sobre a capacidade de ensino. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (ibid.) entendem que a qualificação docente tem menor influência e maior influência no controle docente e normativo nas políticas de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações finais, podemos destacar que o objetivo principal deste trabalho foi refletir sobre a importância do profissional da educação na inclusão de um aluno com autismo, e para isso entendemos como é o papel desses profissionais na educação do aluno com a síndrome, incentivando e trabalhando juntos para superar os obstáculos respeitando o espaço e os limites de cada aluno, construindo um caminho que contribua para a concretização da autonomia e capacidade de cada criança. Ressaltando que se tornou possível perceber que a inclusão de crianças com autismo é um processo complexo que apresenta grandes dificuldades nas escolas.

Os profissionais nessa área precisa ser muito bem qualificado para fazer com que as crianças vivem em sociedade e possa adquirir autonomia, defende os seus interesses, para isso esse educador

deve explorar vários métodos de ensino, crie novas formas de transmitir informação, melhorar o seu comportamento de aprendizagem e promovam-no, devendo ser adequado à sala de aula. Com base nestas áreas que apresentam grandes dificuldades, é necessária uma educação que respeite e analisa as suas limitações, através de novos métodos de intervenção de aprendizagem para apoiar crianças autistas, com vista a uma melhor qualidade de vida.

Por fim, parece que devido à complexidade apresentada pela síndrome autista, é necessário capacitar e orientar os professores para que sirvam de orientadores para a realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo, buscando sempre novas estratégias de cooperação na educação da criança dando-lhe a possibilidade de adquirir novas competências que auxiliam o seu desenvolvimento. Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para um melhor entendimento sobre a síndroma autista por parte dos profissionais da educação e da sociedade em geral, interessados no assunto.

REFERÊNCIAS;

BRASIL. Lei nº 12,764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Politica Nacional de **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Aspecto Autista; Presidencial da República**. **Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília 2012.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Praticas Pedagógicas para a Inclusão e diversidades**
.4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora,2014.

Evangelista, O linda. Profissionalização da palavra à política. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Olinda (O rgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.
p. 27-45.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Eugênio, Autismo e Inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed.

Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

E**. Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar Ideias e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertaçã (Mestrado em Educação) – Universidade e do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho **. A criança Autista: um estudo psicopedagógico.** (org) – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010 CUNHA,

Eugênio. **Autismo na escola um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013



JOGOS E APRENDIZADO: EXPLORANDO O POTENCIAL DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND LEARNING: EXPLORING THE POTENTIAL OF GAMIFICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VANESSA GONÇALVES SANTANA DE AMORIM
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID - Universidade Cidade De São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil - PMSP

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a aplicação da gamificação na educação infantil, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. A gamificação, que utiliza elementos dos jogos em atividades educativas, tem se mostrado uma ferramenta eficiente para engajar os alunos e potencializar o aprendizado, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. O objetivo geral do estudo é compreender como os jogos podem ser incorporados de maneira eficaz no contexto educacional infantil, melhorando a motivação dos alunos, a socialização e o domínio de habilidades cognitivas. A problemática central deste trabalho refere-se à eficácia da gamificação como estratégia pedagógica, considerando os desafios de sua implementação prática nas escolas. Embora existam diversos estudos que indicam os benefícios dessa abordagem, a adaptação dos jogos ao currículo e a capacitação dos professores ainda são barreiras a serem superadas. A justificativa para o estudo se baseia na crescente busca por métodos inovadores no campo educacional, que atendam às necessidades das novas gerações de alunos e tornem o aprendizado mais interessante e eficaz. Por fim, a conclusão do trabalho aponta que a gamificação tem grande potencial para transformar a educação infantil, tornando-a mais dinâmica e motivadora. Entretanto, é fundamental que os educadores sejam

bem-preparados para integrar as ferramentas lúdicas de forma adequada, garantindo que os jogos se alinhem aos objetivos pedagógicos e contribuam efetivamente para o aprendizado das crianças.

Palavras- chave: Gamificação. Educação. Aprendizagem. Metodologia.

ABSTRACT

This study aims to analyze the application of gamification in early childhood education, highlighting its contributions to the teaching and learning process. Gamification, which uses elements from games in educational activities, has proven to be an effective tool for engaging students and enhancing learning, promoting cognitive, social, and emotional development in children. The main objective of the study is to understand how games can be effectively incorporated into the educational context, improving student motivation, socialization, and cognitive skill development.The central issue of this work refers to the effectiveness of gamification as a pedagogical strategy, considering the challenges of its practical implementation in schools. Although there are numerous studies indicating the benefits of this approach, adapting games to the curriculum and training teachers are still barriers to be overcome. The justification for the study lies in the increasing demand for innovative methods in education that meet the needs of new generations of students and make learning more engaging and effective. Finally, the conclusion of the work points out that gamification has great potential to transform early childhood education, making it more dynamic and motivating. However, it is essential that educators are well-prepared to integrate these playful tools appropriately, ensuring that games align with pedagogical objectives and effectively contribute to children's learning.

Keywords: Gamification. Education. Learning. Methodology

INTRODUÇÃO

A gamificação, conceito que tem ganhado destaque nas últimas décadas, vem sendo aplicada em diversos contextos educacionais, com o objetivo de engajar os alunos de maneira mais eficaz e estimulante. Esse processo, que consiste na utilização de elementos típicos dos jogos em atividades educacionais, tem demonstrado grandes benefícios no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Sua aplicação na educação infantil, por exemplo, proporciona uma forma lúdica de ensino, incentivando a aprendizagem ativa e colaborativa, ao mesmo tempo em que favorece o interesse e a motivação das crianças. A integração da gamificação com os métodos pedagógicos tradicionais representa, portanto, uma inovação significativa no campo educacional.

O principal objetivo deste estudo é analisar a aplicação da gamificação na educação infantil, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, este

trabalho busca investigar como a utilização de jogos pode potencializar a motivação dos alunos, melhorar a socialização e colaborar para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Os objetivos secundários incluem a análise das vantagens e desafios da implementação da gamificação, além de compreender as diferentes abordagens pedagógicas que podem ser adotadas para integrar os jogos de forma eficaz no currículo escolar.

A justificativa para este estudo se dá pela crescente demanda por métodos pedagógicos inovadores que atendam às necessidades das novas gerações de alunos. A educação infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento das habilidades básicas de aprendizagem, e a gamificação surge como uma ferramenta promissora para tornar esse processo mais envolvente e eficiente. Ao explorar as possibilidades da gamificação, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre novas práticas educacionais, que possam melhorar a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, tornar o aprendizado mais significativo para as crianças.

A problemática central que se coloca é a eficácia da gamificação como estratégia pedagógica no ambiente escolar, especialmente na educação infantil. Embora existam diversos estudos que apontam os benefícios dessa abordagem, a implementação prática nos contextos educativos ainda enfrenta desafios, como a adaptação dos jogos ao currículo escolar e a formação dos educadores para utilizar essas ferramentas de maneira adequada. Dessa forma, é importante compreender como a gamificação pode ser integrada de forma eficaz, considerando as especificidades da educação infantil e os objetivos pedagógicos desejados.

Este estudo se propõe a fornecer uma análise detalhada sobre a aplicação da gamificação, considerando tanto seus potenciais quanto suas limitações. Ao explorar a interação entre jogos e educação, busca-se não apenas expandir o entendimento sobre essa prática, mas também fornecer subsídios para a implementação mais eficaz de metodologias lúdicas na formação educacional das crianças. Acredita-se que, ao integrar a gamificação de maneira estratégica, seja possível promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e, acima de tudo, produtivo.

CONTEXTUALIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

A brincadeira se configura como uma abordagem pedagógica eficaz para a transmissão de conhecimento, pois desempenha um papel crucial no fortalecimento da compreensão de crianças e jovens acerca do processo de aprendizagem. Por meio da interação com materiais ou do uso da imaginação, as atividades lúdicas favorecem a construção do saber de maneira envolvente. Nesse contexto, o aprendizado se torna mais prazeroso e estimulante, o que contribui para uma experiência educativa mais significativa e motivadora (CAMPOS et al., 2020).

O brincar pode ser entendido como um fenômeno universal, que assume diferentes formas e significados nas diversas culturas. Nesse sentido, pode ser integrado como uma ferramenta didática nas práticas pedagógicas, sendo adaptado a distintos conteúdos e apropriando-se de uma linguagem infantil.

Os jogos, nesse contexto, desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, ao mesmo tempo em que tornam o processo de aprendizagem mais relevante e aplicável. Além disso, proporcionam amplas oportunidades para a participação ativa dos estudantes na educação, favorecendo a socialização e o processo de formação (FERNANDES e CASAROTTO, 2018)

Os jogos, especialmente os tradicionais, são reconhecidos como elementos intrínsecos à cultura infantil. Essa abordagem sustenta que os jogos representam uma linguagem essencial ao ser humano, funcionando como um meio de expressão e desenvolvimento que se transforma ao longo do tempo e das diferentes culturas. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço propício para a troca de conhecimento entre o docente e o discente (GALHARDO, 2020).

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras, ao integrarem a construção do conhecimento, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de diversas habilidades, sendo, portanto, recursos didáticos indispensáveis para o processo de aprendizagem. Quando o docente planeja suas aulas incorporando essas ferramentas, reconhece a relevância e a responsabilidade de sua prática pedagógica. Nesse contexto, o ato de brincar impulsiona a criatividade, a imaginação, o equilíbrio, a coordenação e outros aspectos do desenvolvimento infantil (MAIA FARIAS e OLIVEIRA, 2020).

Conforme apontado por Fabiani e Scaglia (2020), as informações adquiridas através das atividades lúdicas permitem aos alunos aprender a conviver e a respeitar as diferenças, além de estabelecer conexões com a natureza e de desenvolver o autoconhecimento por meio da criatividade e da imaginação. Nesse sentido, entende-se que os jogos e as brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes, favorecendo sua inserção social, a transmissão da cultura e da história, o aperfeiçoamento de habilidades motoras complexas, a formação da identidade e o fortalecimento da independência. Além disso, tais práticas não demandam espaços ou equipamentos específicos, podendo ser realizadas por pessoas de qualquer faixa etária (BARBOSA e ALMEIDA, 2020).

O brinquedo desempenha um papel fundamental como instrumento pedagógico, carregando consigo a essência da infância e proporcionando a realização de um trabalho educativo que contribui para o desenvolvimento do conhecimento infantil. Nesse contexto, os jogos passaram a ser reconhecidos como parte integrante da educação, consolidando-se como uma ferramenta significativa para o aprendizado dos alunos. (LORO , 2015)

Na educação infantil, enfatiza-se a importância de integrar o brincar e suas interações como elementos centrais do processo educativo. Essa abordagem atende ao desejo das crianças de experimentar a infância e explorar as diversas manifestações do lúdico, respeitando sua racionalidade. Assim, vai além da funcionalidade da brincadeira, oferecendo uma visão cultural e enriquecedora do brincar infantil (MELLO et al., 2016).

Os jogos são compreendidos como uma forma de expressão cultural que permeia diferentes povos, assim como outros elementos culturais, constituindo um conjunto de conceitos, valores e normas que se manifestam de maneira similar em diversas épocas e lugares. Nesse sentido, observa-se que todas as sociedades organizam o entretenimento por meio de jogos, conferindo-lhes uma universalidade que proporciona uma estrutura mais estável à condição humana (VAZ, 2010).

De acordo com Morais e Moraes (2017), jogos e brincadeiras são fundamentais para estimular o universo da imaginação e da criatividade, ajudando na resolução de problemas, no entendimento e aceitação de regras, além de promoverem o social e o coletivo. Assim, pode-se afirmar que, por meio do brincar, o aluno desenvolve habilidades como experimentação, invenção, aquisição de conhecimento, despertar de interesse e autoavaliação, entre outros benefícios.

É importante ressaltar que a criação de brinquedos a partir de materiais reciclados pode ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e valores como o respeito ao meio ambiente, o autoconhecimento, o reconhecimento e a valorização de outras culturas, além de promover o crescimento de um ser criativo. Em contraste, os brinquedos industriais infantis possuem como característica a padronização. Dessa forma, ao construir seus próprios brinquedos, os alunos não só aprendem de maneira significativa, mas também constroem sua identidade através da criação de objetos personalizados (GALINDO e SILVA, 2019).

Em síntese, o brincar é uma atividade em que o aluno não depende de um brinquedo físico para participar, sendo através dessa prática que ele constrói conhecimentos que impactam diretamente no seu rendimento acadêmico. Nesse processo, a criança reinterpreta, expande, modifica, cria e recria seu contexto sociocultural por meio dos papéis que assume (SANTOS e SILVA, 2019).

Ademais, o brinquedo pode ser compreendido como um objeto que serve de apoio para a realização de atividades lúdicas, inseridas em um universo de espontaneidade, imaginação, fantasias e criatividade. Nesse sentido, o brincar é estruturado como uma ação que envolve brincadeira, diversão e liberdade de expressão, sendo um espaço experiencial marcado por um conjunto de regras e normas estabelecidas (UJIIE, 2008).

O jogo representa uma das principais oportunidades para proporcionar aos alunos a vivência de um espaço essencial, fundamental no contexto infantil. Nesse sentido, ele ocupa um lugar importante dentro das condições oferecidas pela escola, funcionando como um ambiente que combina diversas possibilidades e potencialidades para o desenvolvimento das qualidades do jogador, contribuindo assim para a melhoria da educação e da formação do aluno (MARGON, 2013).

Portanto, os jogos e as brincadeiras, quando realizados em diferentes ambientes escolares, permitem que as crianças construam seus conhecimentos, oferecendo-lhes as condições necessárias para lidar com situações desafiadoras. A partir do desenvolvimento de jogos livres, as crianças têm a oportunidade de fortalecer sua saúde física e mental, além de estimular respostas afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO

A gamificação pode ser descrita como a integração de elementos e dinâmicas próprias dos jogos em contextos não lúdicos, adaptando a cultura do entretenimento às demandas da cibercultura. Esse processo é visto como uma extensão natural do desenvolvimento humano, que ocorre por meio da

interação com atividades lúdicas. O conceito, derivado do termo *gamification* em inglês, foi introduzido por Nick Pelling em 2002. Segundo diversos estudiosos, a gamificação oferece a possibilidade de engajar, motivar, sociabilizar e promover um aprendizado mais eficaz. Ao aplicar a lógica dos jogos em situações cotidianas, ela favorece o envolvimento das pessoas e, segundo algumas teorias, pode ser um instrumento para a construção de um mundo mais interativo e colaborativo (MARTINS, C., & GIRAFFA, L. M. M, 2015).

Conforme Kapp (2012, p. 125), a gamificação pode ser definida como "a aplicação das mecânicas, estética e lógica dos jogos para engajar indivíduos, incentivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas em contextos não relacionados aos jogos".

Para Eugenio (2020, p. 59), a gamificação é "uma estratégia que utiliza os elementos, o raciocínio e a estética dos jogos do mundo real, com o objetivo de modificar o comportamento das pessoas".

De acordo com Moran (2020), a gamificação desempenha um papel fundamental na integração social, estando presente em diversos tipos de jogos. Seja em gráficos de videogames, em atividades nas quais os alunos desenham ou pintam, ou até mesmo em jogos que abordam temas históricos, como os jogos de tabuleiro, a gamificação se manifesta de diferentes formas. Nesse contexto, a reflexão sobre o uso dos jogos na educação infantil revela a importância da função social do pedagogo, uma vez que a educação contribui para a construção de um mundo melhor. Assim, o educador assume a responsabilidade social de trabalhar para a criação de um futuro mais justo e igualitário.

Em seus estudos, Vianna et al. (2013) afirmam que a gamificação possui a capacidade de:

> A gamificação tem a intenção de despertar emoções positivas, explorar aptidões pessoais e associar recompensas, sejam elas virtuais ou físicas, ao cumprimento de tarefas. Eles destacam que, com exceção dos chamados Jogos Sérios, submeter-se a um processo de gamificação não implica necessariamente participar de um jogo. Ao contrário, significa adotar os aspectos mais eficazes dos jogos, como sua estética, mecânicas e dinâmicas, para emular os benefícios que, normalmente, são obtidos por meio desses jogos. Vianna et al. (2013, p. 17)

A gamificação pode ser aplicada desde a Educação Infantil até os níveis mais avançados de ensino, uma vez que oferece um aprendizado prazeroso que estimula a criatividade, a autonomia e a aceitação de regras. Essa abordagem potencializa o desenvolvimento integral de crianças e adultos, permitindo a expressão de afetos, a resolução de conflitos e o controle das emoções por meio do jogo.

A incorporação da racionalidade no processo de gamificação da aprendizagem introduz elementos típicos dos jogos nas atividades educacionais, criando uma imersão semelhante à vivenciada em jogos. Isso fortalece a ideia de que, ao integrar as mecânicas do jogo no design de um processo de aprendizagem, é possível envolver as crianças de maneira ativa e produtiva, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e engajador.

Os jogos educacionais demonstram uma alta capacidade de entreter e divertir os indivíduos, ao mesmo tempo em que incentivam o aprendizado por meio de ambientes interativos e dinâmicos (Hsiao,

2007). Eles despertam o interesse e motivam as crianças, desafiando-as, estimulando a curiosidade, promovendo a interação e utilizando a fantasia como ferramenta pedagógica (Balasubramanian; Wilson, 2006).

Nos jogos, palavras e ações estão imersas em um contexto de interação entre o jogador e o mundo. De maneira similar, na escola, é necessário que textos e livros sejam inseridos em contextos interativos, onde o mundo e as pessoas respondam ao aprendiz (GEE, 2009).

Aprender algo novo, em qualquer área, exige que o indivíduo assuma uma identidade, comprometendo-se com a valorização e a compreensão do trabalho dessa área. "Os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual em que vivem, aprendem e agem através do vínculo com sua nova identidade" (Gee, 2009).

A atividade de aprendizagem deve ser planejada conforme o nível de habilidade de cada aluno, apresentando dificuldades variáveis. Isso permite que o aprendiz se desenvolva em um nível de desafio apropriado para suas capacidades. Além disso, correções, comentários e respostas ao desempenho do aluno devem ser apresentadas de forma a preservar sua autoestima. A falta de sensibilidade nesse processo pode levar à degradação da autoestima e à consequente desistência da atividade (MALONE, 2011). Assim, é fundamental que haja equilíbrio e cautela ao fornecer feedback, garantindo que os alunos se sintam encorajados a continuar.

O aprendizado pode ser entendido como uma melhoria no desempenho a longo prazo, decorrente de treinamento e prática. Nesse contexto, os jogos eletrônicos podem ser uma excelente ferramenta para ensinar o processo de aprendizagem, pois, de acordo com Eugênio (2020), pode-se considerar que todos os jogos possuem um caráter educativo. A educação visa o desenvolvimento pessoal do aprendiz, adequando-o ao meio em que está inserido. Hoje, o meio dos jovens é o virtual e o digital, o que exige que os profissionais da educação se incluam nesse universo e promovam a inclusão dos alunos nesse processo.

Segundo Vianna et al. (2013), alguns mecanismos presentes nos jogos, quando aplicados, podem aumentar a motivação ao realizar tarefas. Esses mecanismos incluem:

> **Feedback** – Nos jogos, a recompensa geralmente se dá por meio de aumentos na vida do personagem, moedas para comprar itens e aprimorar habilidades. Em um contexto real, ao completar uma tarefa ou alcançar uma meta, o indivíduo recebe uma recompensa, o que o motiva a realizar mais atividades e alcançar novos objetivos.
>
> **Metas alcançáveis** – Os jogos são estruturados em fases que devem ser superadas para que o objetivo final, que é concluir o jogo, seja atingido. No ambiente real, projetos maiores podem ser desmembrados em miniprojetos, facilitando a visualização das etapas concluídas em um tempo mais curto, o que torna o processo mais tangível e estimulante.
>
> **Colaboração** – Nos jogos, muitas tarefas exigem a colaboração com outros jogadores para que o objetivo final seja atingido. Esse mecanismo, quando transferido para o contexto real, facilita a interação e o engajamento entre os participantes, promovendo a cooperação em busca de um objetivo comum.
>
> **Aprendendo fazendo** – Em um jogo novo, um manual é fornecido para ensinar os comandos básicos. No mundo real, é essencial que as discussões sobre a teoria sejam breves e claras,

> permitindo que os envolvidos possam partir para a prática de forma eficaz, ou seja, aprendendo fazendo (Vianna et al., 2013, p. 45).

Dessa forma, é possível fomentar uma competitividade saudável entre os alunos, incentivando-os a buscar constantemente o aprimoramento para não ficarem atrás de seus colegas. Com base nessas alternativas, a gamificação, quando aplicada ao contexto educacional, pode oferecer inúmeros benefícios. Trata-se, portanto, de um método que necessita ser mais explorado e experimentado no ambiente escolar pelos docentes.

O conhecimento é construído continuamente em diversos ambientes e por meio das interações que o indivíduo mantém com as pessoas ao seu redor em seu cotidiano. Assim, a aprendizagem humana é um processo dinâmico e inacabado, no qual o aprendizado ocorre constantemente. Nesse sentido, Bolsanello (2018, p. 21) argumenta que o desenvolvimento é um processo contínuo e dinâmico, resultante da interação entre o sujeito e o seu meio. A utilização de um projeto de aprendizagem gamificado, portanto, representa uma oportunidade de aplicar as mecânicas e dinâmicas dos jogos ao contexto educacional, visando proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os envolvidos.

Neste estudo, a aprendizagem não é vista apenas como o processo de adquirir conhecimento transmitido por outro, mas como uma construção contínua, uma reconstrução e uma tomada de consciência do próprio desenvolvimento pelo sujeito. Para Piaget (1983), o processo de conhecimento se configura por meio da ação, entendida como uma ação significativa, ou seja, uma ação que responde às necessidades do sujeito e que ocorre de forma espontânea. Dessa forma, não é qualquer ação que resulta em avanços no conhecimento, mas sim aquela que é significativa para o sujeito, que o leva a refletir sobre o que fez e sobre seu próprio pensamento.

A APLICAÇÃO PRÁTICA DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A gamificação, ao ser aplicada na Educação infantil, oferece uma abordagem inovadora para o processo de ensino-aprendizagem. Esse método, que incorpora elementos de jogos para engajar os alunos, visa transformar o aprendizado em uma experiência mais dinâmica e interativa. Ao utilizar mecânicas de jogos, como desafios, recompensas e metas a serem atingidas, a gamificação contribui para o aumento da motivação e do interesse das crianças nas atividades escolares, promovendo uma vivência mais prazerosa e estimulante no ambiente educacional. De acordo com autores especializados, esse tipo de abordagem facilita a adesão dos pequenos ao conteúdo, favorecendo a construção do conhecimento de maneira mais eficaz e envolvente.

Na prática, a gamificação pode ser aplicada em atividades cotidianas da educação infantil, como contação de histórias, jogos de tabuleiro e aplicativos educativos. Esses jogos podem ser estruturados de forma a incluir tarefas simples e metas curtas, proporcionando uma sensação de conquista e progresso para as crianças. Ao dividir uma atividade em fases ou etapas, como acontece em muitos jogos, o aluno consegue perceber o avanço de seu aprendizado e se sente encorajado a continuar. Para

Castells (2019), ao introduzir a gamificação na rotina escolar, o educador cria um ambiente onde a aprendizagem se torna um jogo em si, promovendo a participação ativa e o envolvimento da criança no processo educacional.

Além disso, a gamificação contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças, como a colaboração e o trabalho em equipe. Jogos em grupo permitem que os alunos compartilhem responsabilidades e aprendam a trabalhar juntos para atingir um objetivo comum. Essa interação, mediada por um contexto de aprendizado lúdico, favorece a construção de relações mais cooperativas entre as crianças, facilitando a socialização e o desenvolvimento de competências emocionais. Segundo Garofalo, (2024), a socialização no ambiente educacional, quando mediada por atividades gamificadas, é mais natural e espontânea, o que proporciona um espaço seguro para as crianças se expressarem e resolverem conflitos de forma construtiva.

Outro aspecto importante da gamificação na educação infantil é o estímulo à criatividade e à autonomia das crianças. A liberdade de explorar diferentes soluções para resolver desafios apresentados pelos jogos incentiva o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão. Através da gamificação, as crianças são incentivadas a pensar fora da caixa e a experimentar novas abordagens, o que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para o seu crescimento intelectual.

Em estudos realizados por BARBOSA; GARCIA (2022), observa-se que o uso de jogos como ferramenta educacional contribui significativamente para o aprimoramento da autonomia das crianças, permitindo-lhes construir seu próprio conhecimento de maneira mais independente.

Por fim, a gamificação oferece uma forma divertida de integrar a avaliação do aprendizado das crianças. Em vez de utilizar métodos tradicionais de avaliação, como provas ou exames, os professores podem observar o progresso dos alunos por meio de sua participação e desempenho em jogos educativos. Isso possibilita uma avaliação mais contínua e holística, permitindo que o educador acompanhe o desenvolvimento de cada criança de maneira mais efetiva e menos punitiva. A utilização da gamificação na avaliação promove um ambiente mais inclusivo, onde as crianças são desafiadas a aprender e a melhorar continuamente sem a pressão das avaliações tradicionais (FOCHI, 2019). Ao adotar essa abordagem, os educadores contribuem para a formação de um ambiente de aprendizagem mais motivador e estimulante para os alunos da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a gamificação se mostra uma abordagem promissora para a educação infantil, trazendo benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Ao utilizar elementos lúdicos e dinâmicos, como desafios, recompensas e metas, a gamificação é capaz de engajar as crianças de maneira mais profunda e motivadora. Isso não só aumenta o interesse pelos conteúdos, mas também facilita a construção do conhecimento de forma divertida e interativa. Além disso, essa abordagem

contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a colaboração, a resolução de conflitos e o controle das emoções, aspectos fundamentais para o crescimento integral dos alunos.

Entretanto, a implementação eficaz da gamificação ainda enfrenta desafios significativos. A adaptação dos jogos ao currículo escolar e a capacitação dos educadores são questões que precisam ser cuidadosamente abordadas. Para que a gamificação seja bem-sucedida na educação infantil, é necessário que os professores compreendam profundamente as dinâmicas dos jogos e saibam aplicá-las de forma estratégica, alinhando-as aos objetivos pedagógicos. Além disso, é fundamental que os jogos escolhidos sejam adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e que proporcionem experiências de aprendizagem que agreguem valor ao processo educativo.

A justificativa para este estudo reside na crescente busca por métodos inovadores que atendam às novas demandas educacionais, especialmente no contexto da infância. A gamificação não apenas moderniza o ensino, mas também oferece um caminho para tornar o aprendizado mais acessível, envolvente e eficaz. Ao explorar essa ferramenta, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores, que estimulam o interesse dos alunos e favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para o futuro.

Por fim, é evidente que a gamificação tem o potencial de transformar a educação infantil, tornando-a mais interativa e prazerosa. Para que isso se concretize, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados para integrar essa abordagem de forma adequada e reflexiva, garantindo que a ludicidade contribua de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A continuidade da pesquisa e a aplicação prática da gamificação nas escolas são essenciais para avaliar e aprimorar suas metodologias, contribuindo para um ensino mais eficiente e adaptado às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. P; ALMEIDA, L. F. O. **As veredas do ordenamento jurídico da educação infantil do campo: um olhar sobre os jogos e brincadeiras.** Dialoga, São Paulo, n. 36, 2020.

BALASUBRAMANIAN, Nathan; WILSON, Brent G. Games and Simulations. In: S**ociety for information technology and teacher education international conference**, 2006. Proceedings...v.1. 2006. Disponível em: <http://site.aace.org/pubs/foresite/GamesAndSimulations1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BOLSANELLO, Aurélio (ET AL). **Análise do comportamento humano: conselhos, educação, saúde.** Belo Horizonte - MG: FAPI. 2018

CAMPOS, A. S; VIANA, G. C; SIMÕES, L. L. F; FERREIRA, H. S. **O jogo como auxílio no processo ensino aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky**. Braz. J. Of develop, Curitiba, v. 6, n. 5 may, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores.** São Paulo, SP: Évora, 2020.

FABIANI, D. J. F; SCAGLIA, A. J. **A pedagogia do Jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. Corpo conciência,** CuiabáMT, vol. 24, n. 2, p. 103-117, mai/agost, 2020.

FARIA, B.B; COSTA, Costa, Célia Regina Bernardes.**Educação Física e atividade Lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento Infantil**.Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9. pp. 136-155, outubro/novembro de 2016. I

FERNANDES, J; CASAROTTO, V. J. **Os jogos e as brincadeira e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.** Revista de saúde das Ajes. Volume 4, n.7, jan/jun, 2018.

FOCHI, P. S. **A ludicidade na infância: jogos, brincadeiras e experiências na educação.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

GALHARDO, S. **O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios**. Bauru, 2020.

GALINDO, V. A; SILVA, C. L. **Construção de brinquedos nas aulas de Educação Física: educação ambiental. Saúde Meio ambiente.** V. 8, p. 219-
236, 2019.

BARBOSA, A.; GARCIA, C. **Ludicidade e aprendizagem significativa: contribuições para o desenvolvimento integral na infância.** São Paulo: Editora Educar, 2022.

GAROFALO, J. P. **Ludicidade e gamificação na educação infantil: caminhos para a aprendizagem ativa.** São Paulo: Cortez, 2024.

HSIAO, Hui-Chun. **A Brief Review of Digital Games and Learning**. DIGITEL 2007, The First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning. Los Alamitos, CA, USA: IEEE Computer Society, 2007. 124-129 p. Disponível em: <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/DIGITEL.2007.3>. Acesso em 16 jan. 2026.

GEE, J. P. **Bons videogames e boa aprendizagem.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 16 dez. 2022.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LORO, A. R. **A importância do brincar na educação infantil.** Santa Rosa (RS), 2015.

MAIA, D. F; FARIAS, A. L. P; OLIVEIRA, M. A. T. **Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento da criança.** Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia – Brasil, v. 3, p. 1-17, 2020.

MALONE, Thomas W. **Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. Cognitive Science,** [s.l.], v. 5, n. 4, p.333-369, out. 2011. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1207/s15516709cog0504_2. Disponível em: http://api.wiley.com/onlinelibrary/tdm/v1/articles/10.1207/s15516709cog0504_2. Acesso em: 14 jan. 2026.

MARGON, D. C. **Ludicidade: o valor da música, brinquedos e brincadeiras no processo de alfabetização na educação infantil.** Castelo branco científica – ano II. Nº 03 – janeiro/junho, 2013.

MARTINS, C., & GIRAFFA, L. M. M. (2015)**. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas.** Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação.

MELLO, A. S; ZANDOMINEGUE, B. A. C; BARBOSA, R. F. M; MARTINS, R. L.
D. R; SANTOS, W. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. Motrovivência, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro, 2016

MORAIS, M. G. G; MORAES, J. C. P. **Concepções de docentes de Educação Física sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças na educação infantil.** Revista Facisa, on-line. Barra do Garças – MT, vol. 6, n. 1, p. 109-122, jan/jul, 2017.

MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.Educação transformadora. 2020.** Disponível em: «Educação Transformadora – José Moran - Educador e pesquisador de projetos de transformação da educação (usp.br). Acesso em: 16 jan. 2026.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, A. B. N; SILVA, J. P. **A ludicidade e a importância da Educação Física para o ensino fundamental I.** Euclides da Cunha – BA, 2019.

SCHLEMMER, Eliane. **PROJETOS DE APRENDIZAGEM GAMIFICADOS: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. Momento Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 41-69, 2018.

VAZ, A. F. **Jogos e esporte: desafios para a Educação Física escolar. Caderno de formação** RBCE, p. 96-106, mar, 2010.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

UJIIE, N. T. **Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações.** ANALECTA. Guarapuava, Paraná v. 9, nº 1, p. 51-59 jan/jun, 2008.



A VALORIZAÇÃO DA AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ

VALUING AFRICAN IDENTITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IDENTITY, BELONGING, AND CIVIC EDUCATION

VANESSA RICARDO DIAS
Formada em Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho em agosto de 2011, especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas em maio de 2016, Psicomotricidade pela faculdade de Conchas em outubro de 2016, Educação a Distância pela Universidade Paulista em janeiro de 2021 e Ludopedagodia pela Faculdade Abrange ABC em abril de 2024.

RESUMO

Este artigo analisa a valorização da africanidade na Educação Infantil como fundamento para a construção da identidade, do pertencimento e da formação cidadã na primeira infância. De natureza qualitativa e teórico-bibliográfica, a pesquisa discute o papel da escola na promoção de práticas pedagógicas antirracistas, destacando a importância da representatividade, da cultura afro-brasileira e da inserção contínua das relações étnico-raciais no cotidiano educativo. Parte-se do pressuposto de que a infância é etapa decisiva na formação da autoimagem e das referências culturais da criança, sendo o ambiente escolar um espaço estratégico para a consolidação de valores como respeito, equidade e reconhecimento da diversidade. Assim, a integração da história e da cultura africana e afro-brasileira ao currículo contribui para o fortalecimento da autoestima das crianças negras e para a ampliação do repertório cultural de todas as crianças. Ao problematizar práticas pedagógicas que ainda tratam a temática de forma pontual ou superficial, o estudo propõe uma reflexão crítica acerca da responsabilidade social da Educação Infantil na superação do racismo estrutural. Defende-se que a valorização da africanidade, quando incorporada de maneira intencional e permanente, constitui um caminho para a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Palavras-Chave: Africanidade; Educação Infantil; Identidade

ABSTRACT

This article analyzes the valorization of Africanity in Early Childhood Education as a foundation for the construction of identity, belonging, and civic education in early childhood. Qualitative and theoretical-bibliographical in nature, the research discusses the role of the school in promoting anti-racist pedagogical practices, highlighting the importance of representation, Afro-Brazilian culture, and the continuous inclusion of ethnic-racial relations in daily educational life. It is based on the premise that childhood is a decisive stage in the formation of a child's self-image and cultural references, with the school environment being a strategic space for consolidating values such as respect, equity, and recognition of diversity. Thus, the integration of African and Afro-Brazilian history and culture into the curriculum contributes to strengthening the self-esteem of Black children and expanding the cultural repertoire of all children. By problematizing pedagogical practices that still address the theme in a punctual or superficial way, the study proposes a critical reflection on the social responsibility of Early Childhood Education in overcoming structural racism. It is argued that the appreciation of African heritage, when incorporated intentionally and permanently, constitutes a path towards building an inclusive, democratic, and socially committed education.

Keywords: African heritage; Early Childhood Education; Identity

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base da formação humana, constituindo-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural da criança. É nesse período que se estruturam as primeiras percepções sobre identidade, pertencimento e diversidade, elementos fundamentais para a construção da autoestima e das relações interpessoais. Considerando que a infância é marcada por intensos processos de socialização, a escola assume papel decisivo na mediação de valores, referências culturais e concepções de mundo.

No contexto brasileiro, marcado por profundas influências africanas na constituição histórica, social e cultural, a valorização da africanidade na Educação Infantil torna-se não apenas pertinente, mas necessária. Apesar da inegável contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, observa-se que, por longo período, suas referências foram marginalizadas ou tratadas de forma secundária nos currículos escolares.

Tal invisibilização repercute na construção identitária das crianças, especialmente das crianças negras, que muitas vezes não encontram representatividade positiva nos espaços educativos. A inserção da africanidade no cotidiano pedagógico da Educação Infantil ultrapassa a mera abordagem de conteúdos históricos.

Trata-se de reconhecer a pluralidade cultural como elemento constitutivo da sociedade e de promover práticas educativas que favoreçam o respeito às diferenças, o enfrentamento do racismo e a formação de sujeitos críticos. A escola, enquanto instituição social, possui responsabilidade na consolidação de uma educação comprometida com a equidade e com a valorização das múltiplas matrizes culturais que compõem o país.

Dessa forma, discutir a africanidade na Educação Infantil implica refletir sobre currículo, práticas pedagógicas, formação docente e organização do espaço escolar, compreendendo que a construção da identidade e do pertencimento inicia-se na primeira infância. Ao integrar de maneira intencional e contínua a história e a cultura africana e afro-brasileira ao processo educativo, a instituição escolar contribui para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e preparados para conviver em uma sociedade plural e democrática.

A VALORIZAÇÃO DA AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ

A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para a formação integral da criança, envolvendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção da identidade, do pertencimento e das relações sociais. Nesse contexto, a valorização da africanidade apresenta-se como elemento essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial e com a formação cidadã desde a primeira infância.

Considerando que a sociedade brasileira é profundamente marcada pelas contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros, torna-se necessário que o ambiente escolar reconheça, valorize e integre tais referências ao cotidiano pedagógico, superando perspectivas eurocêntricas que, ao longo do tempo, contribuíram para a invisibilização da cultura negra. Assim ela, constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel determinante na formação integral da criança.

É nesse período que se consolidam percepções sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo, estruturando as bases da identidade, da autoestima e das relações sociais. Conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente cultural elemento central na constituição do sujeito.

A sociedade brasileira é marcada por profundas influências africanas, presentes em múltiplas dimensões da vida social. Contudo, historicamente, essas contribuições foram invisibilizadas nos espaços escolares, reforçando perspectivas eurocêntricas. Munanga (2005) destaca que a negação da herança africana compromete a construção da identidade nacional e reforça desigualdades.

A identidade é construída nas relações sociais e culturais, não sendo um dado natural ou fixo. Gomes (2003) enfatiza que a identidade negra se constitui em um processo histórico e social permeado por disputas simbólicas e relações de poder. Nesse sentido, o reconhecimento positivo das referências africanas na escola torna-se essencial para a formação identitária das crianças.

A representatividade constitui elemento central na formação da autoimagem infantil. Segundo Gomes (2003), a ausência de referências positivas pode comprometer o processo de construção da identidade negra, enquanto a presença de modelos afirmativos fortalece o pertencimento.

A literatura infantil afro-brasileira apresenta-se como recurso pedagógico relevante para ampliar o repertório simbólico das crianças. Conforme orienta a Lei 10.639/2003, o ensino da história e cultura afro-brasileira deve integrar o currículo escolar, promovendo reconhecimento e valorização das contribuições africanas. As manifestações culturais de matriz africana, como músicas, danças e narrativas orais, possibilitam experiências educativas significativas. Vygotsky (1991) ressalta que o aprendizado ocorre em interação com o contexto cultural, sendo as práticas sociais mediadoras do desenvolvimento.

A inserção da africanidade no cotidiano escolar exige intencionalidade pedagógica. As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) reforçam que a educação das relações étnico-raciais deve constituir princípio estruturante da prática educativa, e não atividade eventual. O educador desempenha papel central na mediação dessas experiências. Cavalleiro (2001) aponta que a formação docente é fundamental para o enfrentamento do racismo institucional e para a construção de ambientes escolares inclusivos.

A parceria entre escola e família fortalece a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade. As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) indicam a importância da participação da comunidade na consolidação de uma educação inclusiva.

A abordagem da africanidade contribui para a formação cidadã desde a infância. Munanga (2005) defende que o reconhecimento da pluralidade cultural é condição para a construção de uma sociedade democrática. A superação do racismo estrutural passa necessariamente pela educação. Cavalleiro (2001) ressalta que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como espaço de transformação social.

A compreensão da africanidade na Educação Infantil exige o reconhecimento de que a identidade é construída nas interações sociais. A criança não nasce com uma percepção definida de pertencimento racial ou cultural; ela a desenvolve a partir das experiências vivenciadas no ambiente familiar e escolar. Assim, quando a escola silencia ou aborda superficialmente a cultura africana e afro-brasileira, contribui para a manutenção de desigualdades simbólicas que impactam diretamente o desenvolvimento infantil.

A valorização da africanidade, portanto, não se restringe à inserção de conteúdos específicos, mas envolve uma revisão crítica das práticas pedagógicas. Trata-se de repensar materiais didáticos, narrativas apresentadas, imagens expostas nas salas de aula e referências culturais utilizadas nas atividades cotidianas. A representatividade, nesse sentido, torna-se elemento central para que crianças negras se reconheçam positivamente e para que todas as crianças compreendam a diversidade como parte constitutiva da sociedade.

Do mesmo modo, a musicalidade, as brincadeiras tradicionais de matriz africana e as manifestações artísticas oferecem caminhos significativos para integrar a africanidade ao cotidiano escolar. Tais elementos favorecem experiências sensoriais e corporais que dialogam com as

características próprias da infância, promovendo aprendizagem de forma lúdica e contextualizada. A cultura, nesse caso, não aparece como conteúdo isolado, mas como vivência incorporada à rotina.

É importante ressaltar que a implementação de práticas voltadas à valorização da africanidade demanda intencionalidade pedagógica. Não se trata de ações pontuais vinculadas a datas específicas, mas de um trabalho contínuo que permeie o planejamento anual e as interações diárias. A coerência entre discurso e prática é fundamental para que a proposta educativa produza efeitos concretos na formação das crianças.

A perspectiva da africanidade na Educação Infantil dialoga, ainda, com a formação cidadã. Ao aprender desde cedo sobre pluralidade cultural, história e contribuição dos povos africanos, a criança desenvolve senso crítico e maior sensibilidade social. Essa formação contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, fundamentada no reconhecimento e na valorização das diferenças.

É necessário compreender que a superação do racismo estrutural passa pela educação. A escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, possui responsabilidade social na transformação de mentalidades. Ao incorporar a africanidade como eixo estruturante de suas práticas, a Educação Infantil assume posição ativa na promoção da equidade.

A construção de uma proposta pedagógica comprometida com a africanidade implica reconhecer que o currículo não é neutro. Ele expressa escolhas, valores e concepções de mundo. Inserir a cultura africana e afro-brasileira de forma consistente representa ampliar perspectivas e democratizar saberes historicamente marginalizados.

A valorização da africanidade na Educação Infantil constitui estratégia fundamental para a promoção da identidade, do pertencimento e da formação cidadã. Ao integrar cultura, história e representatividade ao cotidiano escolar, a instituição educacional contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a consolidação de uma educação inclusiva, crítica e socialmente comprometida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EFETIVAÇÃO DA AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação da africanidade na Educação Infantil exige que o currículo seja compreendido como espaço de construção cultural e política, não neutro, mas permeado por escolhas que revelam concepções de sociedade. Ao reconhecer essa dimensão, a escola assume o compromisso de incluir de forma estruturante a história e a cultura africana e afro-brasileira, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). A incorporação dessa perspectiva implica revisar conteúdos, metodologias e intencionalidades pedagógicas.

Nesse sentido, o planejamento docente deve contemplar a diversidade étnico-racial como eixo transversal. A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, indicando que essa abordagem deve integrar o cotidiano escolar. Não se trata de acrescentar um conteúdo isolado, mas de reorganizar práticas para que a pluralidade cultural esteja presente nas experiências diárias das crianças.

A prática pedagógica comprometida com a africanidade começa pela escolha consciente de materiais didáticos. Livros, brinquedos, imagens e recursos visuais precisam refletir a diversidade da sociedade brasileira. Conforme Gomes (2003), a representatividade no ambiente escolar contribui para a construção de identidades positivas e para a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados.

A literatura infantil afro-brasileira constitui ferramenta central nesse processo. Ao apresentar protagonistas negros em narrativas que valorizam ancestralidade, resistência e pertencimento, amplia-se o repertório simbólico das crianças. Essa estratégia favorece a identificação e promove reconhecimento cultural, conforme defendido por Munanga (2005) ao tratar da importância da valorização da identidade negra.

Além da literatura, as atividades lúdicas podem integrar elementos da cultura africana e afro-brasileira. Brincadeiras tradicionais, cantigas e expressões corporais de matriz africana possibilitam aprendizagens significativas, pois articulam cultura e desenvolvimento infantil. Vygotsky (1991) destaca que o aprendizado ocorre na interação social, sendo o contexto cultural elemento mediador do desenvolvimento.

A musicalidade africana e afro-brasileira também se apresenta como recurso pedagógico relevante. Ritmos, instrumentos e cantos ampliam a percepção sensorial das crianças e favorecem a valorização da diversidade cultural. Ao vivenciar essas expressões, a criança amplia sua compreensão sobre diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade.

O trabalho com identidade e pertencimento pode ser desenvolvido por meio de projetos que valorizem características físicas, histórias familiares e referências culturais. Segundo Gomes (2003), a construção da identidade negra envolve processos de reconhecimento e afirmação que precisam ser estimulados desde a infância. O ambiente escolar, portanto, deve favorecer experiências que reforcem autoestima e segurança.

A mediação docente é elemento fundamental na condução dessas práticas. O professor precisa estar atento às interações entre as crianças, intervindo quando surgem situações de discriminação ou exclusão. Cavalleiro (2001) aponta que o silêncio diante de atitudes preconceituosas contribui para sua naturalização no espaço escolar.

A formação continuada dos educadores é condição indispensável para a consolidação de práticas antirracistas. A ausência de preparo teórico pode levar a abordagens superficiais ou folclorizadas da cultura africana. Munanga (2005) ressalta que o conhecimento histórico é ferramenta essencial para combater visões distorcidas sobre a população negra.

A organização do espaço físico da sala de aula deve comunicar valores de inclusão e diversidade. Bonecas negras, painéis com personalidades africanas e afro-brasileiras e imagens que representem diferentes tonalidades de pele contribuem para ampliar referências positivas. As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) reforçam a importância de práticas pedagógicas que promovam equidade e reconhecimento cultural.

A abordagem da africanidade também pode dialogar com experiências cotidianas das crianças, como alimentação, festas e manifestações culturais presentes na comunidade. Ao relacionar o conteúdo escolar à realidade vivida, fortalece-se o vínculo entre aprendizagem e identidade cultural, favorecendo maior significado às práticas educativas.

Projetos interdisciplinares possibilitam integrar a temática da africanidade às diferentes áreas do conhecimento. Artes, linguagem oral e escrita, movimento e natureza podem dialogar com a cultura africana de forma articulada. Essa integração evita fragmentações e contribui para uma compreensão mais ampla da diversidade cultural.

A participação das famílias no desenvolvimento dessas práticas amplia o alcance da proposta pedagógica. O diálogo com a comunidade fortalece a construção coletiva de estratégias educativas comprometidas com o respeito às diferenças. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004), a educação das relações étnico-raciais deve envolver toda a comunidade escolar.

A construção de práticas pedagógicas voltadas à africanidade contribui para o desenvolvimento da empatia e da convivência respeitosa entre as crianças. Ao aprender sobre diferentes culturas, as crianças desenvolvem maior sensibilidade social e ampliam sua compreensão sobre justiça e igualdade.

A Educação Infantil, ao incorporar de forma intencional a africanidade em suas práticas, assume papel transformador na sociedade. Cavalleiro (2001) destaca que a escola pode atuar como espaço de ruptura com padrões discriminatórios, desde que haja compromisso institucional com a equidade. Desse modo, a efetivação da africanidade na Educação Infantil depende de planejamento, formação docente e compromisso ético com a diversidade. Ao articular teoria e prática, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e preparados para conviver em uma sociedade plural.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO INSTITUCIONAL NA PROMOÇÃO DA AFRICANIDADE

A consolidação da africanidade na Educação Infantil depende, de forma decisiva, da organização curricular e do compromisso institucional assumido pela escola. O currículo não pode ser compreendido como mera seleção de conteúdos, mas como construção social que expressa valores, concepções de infância e projetos de sociedade. Nesse sentido, incluir a africanidade como eixo estruturante implica reconhecer a diversidade étnico-racial como dimensão constitutiva da formação humana.

A construção curricular comprometida com a valorização da cultura africana e afro-brasileira exige planejamento sistemático e continuidade pedagógica. A abordagem não deve ocorrer de maneira fragmentada ou restrita a momentos específicos do calendário escolar. Ao contrário, é necessário que as experiências relacionadas à diversidade cultural estejam presentes nas rotinas, nas propostas de atividades e nas interações cotidianas.

A formação docente ocupa lugar central nesse processo. Professores da Educação Infantil precisam compreender os fundamentos históricos e sociais que envolvem as relações étnico-raciais no

Brasil. Sem essa compreensão, corre-se o risco de reproduzir práticas superficiais ou de reforçar estereótipos que comprometem o objetivo de uma educação inclusiva.

A reflexão crítica sobre a própria prática constitui elemento essencial para a atuação pedagógica consciente. O educador deve questionar materiais utilizados, discursos naturalizados e representações presentes no ambiente escolar. Essa postura reflexiva contribui para a construção de um espaço educativo mais equitativo e sensível às diferenças.

O compromisso institucional também se expressa na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. A inclusão explícita da valorização da africanidade nesse documento orientador fortalece a coerência entre discurso e prática. Quando a diversidade é assumida como princípio orientador, as ações pedagógicas passam a ser planejadas de forma articulada e consistente.

A gestão escolar desempenha papel estratégico na promoção de uma cultura institucional inclusiva. Cabe à equipe gestora incentivar formações, promover debates e garantir condições para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido com qualidade. A liderança comprometida com a equidade contribui para a consolidação de práticas transformadoras.

A avaliação das práticas educativas também deve considerar a dimensão da diversidade cultural. Não se trata apenas de avaliar aprendizagens cognitivas, mas de observar atitudes, interações e processos de convivência. A Educação Infantil, ao priorizar o desenvolvimento integral, deve valorizar experiências que promovam respeito e reconhecimento das diferenças.

O diálogo com a comunidade escolar amplia a eficácia das ações desenvolvidas. A participação das famílias fortalece a construção coletiva de valores e favorece a continuidade das aprendizagens para além do espaço escolar. Essa parceria contribui para a consolidação de uma cultura de respeito e valorização da pluralidade.

A inserção da africanidade no currículo também favorece o desenvolvimento da consciência histórica desde a infância. Ao conhecer diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, as crianças ampliam sua compreensão sobre identidade e pertencimento. Essa aprendizagem contribui para a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

A dimensão ética da educação torna-se evidente quando se aborda a africanidade de forma intencional. Educar para a diversidade significa promover valores como justiça, solidariedade e respeito. A escola, nesse contexto, assume papel ativo na construção de uma sociedade mais democrática.

É importante reconhecer que a transformação das práticas escolares não ocorre de maneira imediata. Trata-se de processo contínuo que exige comprometimento coletivo, estudo e reflexão. A consolidação de uma perspectiva antirracista demanda persistência e revisão constante das ações pedagógicas.

A organização dos espaços educativos também comunica princípios institucionais. Ambientes que expressam diversidade por meio de imagens, livros e materiais pedagógicos contribuem para a construção de identidades positivas. A coerência entre espaço físico e proposta curricular fortalece o sentido das práticas desenvolvidas.

A articulação entre teoria e prática é fundamental para a efetividade da proposta educativa. O conhecimento acadêmico sobre relações étnico-raciais deve dialogar com experiências concretas vivenciadas pelas crianças. Essa integração amplia o significado das aprendizagens e fortalece a formação integral.

Ao assumir a africanidade como componente curricular estruturante, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com a equidade social. A formação de sujeitos conscientes começa na infância, quando valores e referências são internalizados por meio das interações cotidianas.

Assim, o currículo, a formação docente e o compromisso institucional configuram-se como pilares para a promoção da africanidade na Educação Infantil. A construção de uma prática pedagógica consistente e fundamentada contribui para o fortalecimento da identidade, do pertencimento e da convivência democrática.

A efetivação da africanidade na Educação Infantil não depende apenas de iniciativas individuais, mas de uma postura institucional articulada e contínua. Quando escola, educadores e comunidade atuam de forma integrada, tornam possível a consolidação de uma educação que valoriza a diversidade e promove justiça social desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a valorização da africanidade na Educação Infantil constitui elemento fundamental para a construção da identidade, do pertencimento e da formação cidadã das crianças. Ao reconhecer que a infância é etapa decisiva na consolidação de valores, percepções e referências culturais, compreende-se que a escola desempenha papel estratégico na promoção de uma educação comprometida com a equidade e com o respeito à diversidade étnico-racial.

A análise dos fundamentos históricos, identitários e pedagógicos demonstrou que a inserção da africanidade no cotidiano escolar não pode ser reduzida a ações pontuais ou comemorativas. Trata-se de um compromisso permanente que envolve revisão curricular, formação docente, organização do espaço educativo e participação da comunidade escolar. A construção de práticas pedagógicas antirracistas exige intencionalidade, planejamento e fundamentação teórica consistente.

Observou-se, ainda, que a representatividade e o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras são essenciais para o fortalecimento da autoestima das crianças negras e para a ampliação do repertório cultural de todas as crianças. Ao integrar essas referências de forma contínua ao processo educativo, a escola contribui para a desconstrução de estereótipos e para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis às diferenças.

Conclui-se, portanto, que a africanidade, quando assumida como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, torna-se instrumento de transformação social. A formação cidadã inicia-se nos primeiros anos de vida, e a escola, ao valorizar a pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira, fortalece os princípios de justiça, respeito e convivência democrática. Assim, reafirma-se a necessidade de consolidar políticas e práticas educativas que promovam, desde a infância, uma educação inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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



SOCIEDADE MACHADIANA

MACHADIAN SOCIETY

VIVIANE APARECIDA VIEIRA
Graduação em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2006) e Pedagogia pela Faculdade Carapicuíba; Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012); Professora de Ensino Médio – Língua Portuguesa – na EE Mozart Tavares de Lima e Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Roseli.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar as posições sociais dos personagens em Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, a fim de identificar a estrutura e as diferenças dentro das estruturas sociais brasileiras de meados do século XIX. Esta pesquisa baseia-se na ideia de que a literatura pode servir como uma fonte singular para a história, uma vez que pode apresentar o que é documentado como a história dos "vencedores", ao mesmo tempo que retrata a realidade dos "perdedores". Assim, personagens como Brás Cubas, Virgília, Lobo Neves e Dona Plácida ocupam seu lugar individual dentro do contexto de suas respectivas classes sociais e apresentam diferentes níveis de ações e consequências, o que evidencia a tensão entre a classe alta e a classe média emergente. Dessa forma, a obra exemplifica a hipocrisia, o egoísmo e a falta de integridade moral que as classes dominantes sustentam. Portanto, pode ser utilizada para analisar a clareza com que esse sistema de valores se manifestava no Brasil durante o período dos impérios. Os teóricos utilizados neste estudo para fundamentar a análise foram Roberto Schwarz, Raymundo Faoro, Sevcenko, Alfredo Bosi e Sérgio Buarque de Holanda, que abordaram as conexões entre literatura, história e estrutura social.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis; Literatura e história; Classes sociais; Elite carioca; Segundo Reinado.

ABSTRACT The aim of this study is to investigate the social positions of the characters in Machado de Assis's *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, in order to identify the structure and differences within Brazilian social structures of the mid-19th century. This research is based on the idea that literature can serve as a unique source for history, since it can present what is documented as the history of the "winners" while simultaneously portraying the reality of the "losers." Thus, characters such as Brás Cubas, Virgília, Lobo Neves, and Dona Plácida occupy their individual places within the context of their respective social classes and exhibit different levels of actions and consequences, highlighting the tension between the upper class and the emerging middle class. In this way, the work exemplifies the hypocrisy, selfishness, and lack of moral integrity that the dominant classes uphold. Therefore, it can be used to analyze the clarity with which this value system manifested itself in Brazil during the imperial period. The theorists used in this study to support the analysis were Roberto Schwarz, Raymundo Faoro, Sevcenko, Alfredo Bosi, and Sergio Buarque de Holanda, who addressed the connections between literature, history, and social structure.

KEYWORDS: Machado de Assis; Literature and history; Social classes; Rio de Janeiro elite; Second Reign.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo investigar as posições sociais das personagens machadianas na sociedade brasileira de meados do século XIX, tomando como principal fonte o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A pesquisa parte do princípio de que a literatura é um importante instrumento de análise histórica, pois revela não apenas os “vencedores” da história oficial, mas também os “vencidos” e as possibilidades históricas que não se concretizaram — conforme aponta Nicolau Sevcenko.

A escolha da obra justifica-se por seu caráter crítico e pela forma como reflete o cotidiano, os valores, os preconceitos e as contradições da elite carioca do Segundo Reinado. Analisar as personagens de *Memórias Póstumas* é, portanto, compreender a estrutura social e ideológica do Brasil oitocentista. O texto também contextualiza a trajetória de Machado de Assis, nascido em 1839 no Rio de Janeiro, de origem humilde, filho de agregados e descendente de escravos alforriados. Autodidata, ascendeu socialmente pelo mérito intelectual, tornando-se jornalista, funcionário público e um dos maiores escritores brasileiros, fundador e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras. Sua vivência durante o Segundo Reinado, a Abolição da Escravidão **e a** Proclamação da República influenciou fortemente sua visão crítica sobre a sociedade.

Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), o narrador defunto revisita sua vida, expondo, com ironia e pessimismo, os costumes e as relações sociais da elite do século XIX. A obra marca a maturidade literária de Machado, inovando ao apresentar um narrador em primeira pessoa que, mesmo morto, conserva os valores elitistas e preconceituosos de sua classe. Por meio das personagens — Brás Cubas,

Virgília, Lobo Neves, Cotrim, Dona Plácida, Marcela, entre outros — o autor revela as hierarquias sociais e as tensões entre diferentes grupos, especialmente a aristocracia tradicional e a burguesia em ascensão.

O romance denuncia a hipocrisia, o egoísmo e o privilégio das classes dominantes, ao mesmo tempo em que dá visibilidade aos marginalizados e às desigualdades estruturais do período. Assim, a pesquisa busca compreender como Machado de Assis, por meio de sua obra, constrói um retrato crítico da sociedade brasileira imperial.

Teoricamente, o estudo se apoiará em autores como Roberto Schwarz (*Machado de Assis: um mestre na periferia do capitalismo*), Raymundo Faoro (*A pirâmide e o trapézio*), Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Emília Viotti da Costa, Fernando Novaes, Peter Gay, Alfredo Bosi, Sevcenko, Sidney Chalhoub, Antonio Candido e John Gledson.

Em suma, o trabalho pretende mostrar como Machado de Assis, ao retratar a sociedade carioca de meados do século XIX, utiliza a literatura como instrumento de crítica social e reflexão histórica sobre as desigualdades e disputas de classe no Brasil.

HISTÓRIA E LITERATURA

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1970 até os dias atuais, vivenciamos certa abrangência, incorporações de fontes documentais, por parte de historiadores, que nos possibilitou a reflexão histórica através da literatura. A linguagem literária foi vista pelos historiadores como mais uma fonte documental da qual podemos (re)construir a história. Cada arte traz e faz uso de saberes específicos. No caso da literatura é utilizada a linguagem como principal instrumento. E é da linguagem literária que buscaremos ressonâncias históricas.

Mas a literatura representa o real? Para Sidney Chalhoub a literatura "...busca a realidade, interpreta e enuncia verdades sobre a sociedade, sem que para isso deva, ser a transparência ou o espelho da matéria social que representa e sobre a qual interfere" (2003, p. 92). Mas a literatura não tem compromisso com a realidade, os romancistas são criadores de literatura e não fotógrafos da realidade. Segundo Lukacs "à arte cabe representar fielmente o real na sua totalidade, de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia fotográfica quanto do puro jogo com as formas abstratas" (1965, p.28). Já John Gledson enfatiza "Considero que os romances, como um todo, pretendem transmitir grandes e importantes verdades históricas, de surpreendente profundidade e amplitude" (1986, p.17). Enfim, a literatura busca representar o real e não fotografar.

Peter Gay tem a visão de que os romances não podem ser tratados como história, o autor coloca que podemos extrair preciosidades de tais documentos, pois os romances

> "Encontra-se na intersecção estratégica entre a cultura e o indivíduo, o macro e o micro, apresentando idéias e práticas políticas, sociais, religiosas, desenvolvimento portentosos

> e conflitos memoráveis, num cenário íntimo. Lido de forma correta, promete tornar-se um documento extraordinariamente instrutivo". (2010, p.16)

Portanto, a retratação da sociedade do Segundo Reinado nada mais é que o olhar de Machado tinha para tal período com todos os detalhes.

Os personagens, extraídos do anonimato, são frutos de um mesmo teatro, de uma mesma realidade social para historiador e romancista. O método de resgate é que será diferente, o historiador se utiliza dos documentos, já o romancista utiliza o olhar crítico e as palavras. No caso de Machado de Assis – como aponta Bosi – seu olhar:

> "...penetra o seu objeto e o transcende. A configuração local – no caso, a estreita esfera da burguesia fluminense – não teria sido representada como foi, com os seus limites e mazelas, se o olhar que a intuiu não houvesse sido trabalhado por valores que diferiam, em mais de um aspecto, dos reinantes naquele pequeno mundo observado... O olhar não decalca passivamente, mas escolhe recorta e julga as figuras da cena social mediante critérios que são culturais e morais, saturados, portanto, de memória e pensamento." (2003, p.48)

A criação artística, no caso a literatura, deforma a realidade numa ordenação valorativa dialética entre a sociedade e o sujeito, dois pontos que dialogam influenciando a arte. O artista apontará certos setores e negará outros em coerência com seus valores sociais e culturais proporcionados pela época da qual está inserido, esses apontamentos e negações serão os recortes sociais, culturais e temporal feitos pelo romancista. O recorte feito pela romancista passa por filtros culturais, que são os valores relevantes ao autor, o que não é exclusivo dos literatos. Os historiadores e sociólogos também passam por tais filtros.

> "A escolha, a seleção de um fato entre fatos sem número, depende da conexão do valor, da única objetividade possível no mundo histórico e social (...) Na seleção, que deixou uma personagem no anonimato e realçou outra, intervém o valor, que moldou o conhecimento (...) O valor cultural relevante está presente na configuração seletiva do historiador como na obra literária." (1976, p.528)

Da mesma teoria compartilha Sevcenko, colocando-nos que "todo escritor possui uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são

fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo – e é destes que eles falam" (1983, p.20). O porquê destacar a morte de Julio César entre muitas que ocorreram naquele dia? Correlação de valor, principalmente para o historiador. Portanto, quem irá tirar as personagens do anonimato serão os escritores, romancistas e historiadores, com seus modos de ver o mundo e de formá-los. "O historiador e o romancista, perdidos no território de suas perspectivas e perplexidades, armam-se do espelho, para captar e refletir a realidade, enquanto a lâmpada, que projeta, brilha com outra intensidade" (1976, p. 527).

A lâmpada que brilha lança uma intensidade igual para todos, mas a pessoa que recebe esta iluminação a reflete, como um espelho, de maneira diferente da recebida, com sua intensidade diferenciada, de maior ou menor propagação, e mesmo que tal intensidade parecesse similar não seria igual. Portanto, o romancista com seu olhar crítico receberá luz e refletirá esta luz de maneira distorcida, mesmo que este artista tente representar o real em sua totalidade não conseguirá, pois implicará o subjetivismo, o recorte que é individual. Assim a literatura se encaixa como mais uma fonte de documento para a investigação histórica a qual poderíamos nos aproximar de um plano dito de acontecimentos reais.

SÉCULO XIX DENTRO DA OBRA

O romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, retrata a sociedade brasileira do II Reinado**,** marcada por fortes heranças coloniais e pela lenta transição para uma estrutura mais urbana e capitalista.

A narrativa acompanha o Brasil desde o nascimento de Brás Cubas, em 1805**,** passando por importantes acontecimentos históricos, como a chegada da Corte portuguesa (1808)**, a** Independência (1822)**, a** abolição do tráfico de escravos (1850) e o **s**urto de febre amarela no Rio de Janeiro. A chegada da Corte trouxe transformações à capital do Império, que tentou se "europeizar", adotando costumes portugueses e franceses, mas sem romper com os valores rurais e aristocráticos da antiga sociedade colonial.

Mesmo com o crescimento urbano, a mentalidade dominante ainda era senhorial e escravocrata: desprezo pelo trabalho manual, culto ao ócio, apego ao status e dependência pessoal. As elites urbanas eram, em essência**,** rurais transplantadas para a cidade, o que impediu o surgimento de uma burguesia moderna e independente, como nas cidades europeias.

A trajetória da família Cubas reflete essa transformação social: o avô, Damião Cubas, era um artesão; o filho, Luís Cubas, ascende socialmente por meio do Estado; e Brás Cubas já vive das rendas e do prestígio familiar. Assim, a riqueza passa do trabalho manual ao favorecimento político e à herança.

Após 1850, com o fim do tráfico de escravos, os capitais se voltam para o comércio, as finanças e os negócios com o Estado, como mostra o personagem Cotrim**,** cunhado de Brás, representante da chamada "classe lucrativa" (Faoro) — comerciantes e especuladores ligados ao poder público. Essa nova classe simboliza o início da burguesia comercial brasileira**,** que enriquece por meio de contratos e influências políticas.

Apesar das limitações sociais, as cidades oferecem maior mobilidade social, especialmente para negros, mestiços e trabalhadores urbanos, como demonstram figuras históricas do período (Machado de Assis, André Rebouças, Joaquim Nabuco).

Segundo Faoro, havia três vias principais de enriquecimento no II Reinado: o tráfico, a usura e o café. Machado, por sua vez, ironiza o sistema social e mostra, no romance, três caminhos possíveis para ascender: o enriquecimento, o casamento e a herança — todos dependentes de privilégios e não do mérito.

SOCIEDADE MACHADIANA

Machado de Assis nos apresenta, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas,* uma sociedade brasileira do século XIX, mais especificamente de 1805 a 1869, que mesmo num período de transformações políticas e econômicas, suas personagens representam posições sociais bem definidas. Temos uma sociedade que não era rígida, mas sua hierarquia era respeitada, cada segmento social em seus devidos lugares – a psicologia das personagens adquire enorme importância aos nossos olhos, exatamente porque representam a psicologia de classes sociais inteiras. Onde observamos a classe dominante sendo representada por Brás Cubas, Lobo Neves e Virgília, e os submissos à classe dominante como agregados, D. Plácida, e escravos, Prudêncio.

Há a “boa sociedade” – a elite – e a “sociedade comum” – os menos favorecidos. Entre uma sociedade e outra há um abismo comportamental, do estilo de vida, do prestígio, do acesso ao mando, das necessidades materiais. Há os extremos sociais dialogando como senhores e escravos, mas também há discrepâncias sociais menores como forro e escravo, senhor e agregado. Todos os pares de personagens, quando postos a dialogarem, estão de submissão dos mais ricos e fortes para com os mais pobres e fracos. As personagens quando colocados em posições assimétricas, de um mesmo segmento social, pouco dialogam. Portanto, sempre tem alguém acima ou abaixo da esfera social.

Em Brás Cubas, como Schwarz coloca, está presente a ideologia da classe dominante brasileira de meados do século XIX, com todas as suas mazelas onde representa o clientelismo, o escravismo e o patriarcalismo. “Fica clara, assim, a intenção de sintetizar um tipo representativo de classe dominante brasileira através das relações que lhe são peculiares” (2001, p. 71). Ainda Schwarz aponta o narrador, Brás Cubas, como centro do romance: “Para dar vida ao protagonista foi preciso trazer à cena um elenco de personagens que em certo plano resumisse a sociedade nacional” (2001, p. 71).

A caracterização social de Brás vem desde o início do romance. O protagonista do romance vem de uma família com bons cabedais, mas que suas origens são humildes. A origem da família Cubas se inicia com certo Damião Cubas no século XVIII, que consegue subir na vida por meio da agricultura, “O fundador da família foi um certo Damião Cubas, que floresceu na primeira metade do século XVIII. Era tanoeiro de ofício, natural do Rio de Janeiro, onde teria morrido na penúria e na obscuridade, se somente exercesse a tanoaria. Mas não; faz-se lavrador, plantou, colheu, permutou o seu produto por boas e honradas patacas” (2008, p. 58), já o filho de Damião, Luís Cubas “estudou em Coimbra, primou no

Estado, e foi um dos amigos particulares do vice-rei conde da Cunha" (2008, p. 59). Seus tios são pouco abastados, um era um simples padre e o outro um oficial de infantaria. Já os padrinhos "descendiam de velhas famílias do Norte" (2008, p. 74) da qual um era coronel.

Para Chalhoub Cubas pai inventa histórias para tentar descrever uma família nobre, se refere a Brás Cubas, fundador da vila de São Vicente. Segundo o autor a mentira estava enraizada na ideologia paternalista.

> "O modo de apresentar a falsa genealogia da família, os comentários sobre a reação ao logro matrimonial e a reflexão sobre a virtude que havia em chegar a acreditar nas próprias mentiras sugerem que o narrador está consciente do fato de que a justificativa para sua posição de poder e privilégio naquela sociedade origina-se em mitos e ficções. À sua maneira, o defunto autor registra que a falsificação histórica ocupava o centro da ideologia paternalista". (2003, p. 99)

A infância de Brás nos deixa claro a estrutura social que o cerca, sua infância diz muito acerca da sociedade escravista do século XIX, o menino cresce cercado de escravos e exercendo desde cedo seu poder de mando:

> "Prudêncio, um moleque de casa, era meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia – algumas vezes gemendo –, mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um "ai nhonhô!", ao que eu retorquia: "Cala a boca, besta!" (2008, p. 75).

Nas Memórias póstumas a síndrome liberal escravista apresenta como figuras típicas duas personagens com que Brás está envolvido, Cotrim e Damasceno. O primeiro seu cunhado, era cruel com os escravos, e o narrador informa que os 'tinha largamente contrabandeado', atividade, de resto, crescente e tolerada naqueles anos de 1830-1840, que precederam a abolição do tráfico. Quanto a Damasceno, primo de Cotrim e quase sogro de Brás, manifesta, na década de 1830, seu apoio incondicional ao negócio negreiro.

Para melhor compreendermos o *status* social em que está inserido Brás, desde seu nascimento observamos as pessoas que o cerca, a vida que leva, assim, demonstrando qual tipo social está representando. E um dos amigos da escola vem nos mostrar que aquela classe social poderia ser uma das pessoas mais influentes do Brasil. O amigo de infância em uma sege despertou em Brás a vontade de ser ministro. "Recordei aquele companheiro de colégio, as correrias nos morros, a alegrias e

travessuras, e comparei o menino com o homem, e perguntei a mim mesmo por que não seria eu como ele" (2008, p. 143). Neste ponto podemos pensar na socialização de Brás com a elite brasileira, pois um ministro foi seu colega de escola.

O primeiro romance que Brás teve foi com Marcela, e este romance nos evidencia o poderio financeiro de Brás, ou da família Cubas. Em pouquíssimo tempo o amor do protagonista resultou numa quantia relevante "Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de reis; nada menos" (2008, p. 89). Após o desatino Cubas manda o filho estudar na Europa "Desta vez – disse ele – vais para a Europa; vais cursar uma Universidade, provavelmente Coimbra; quero-te para homem sério e não para arruador e gatuno" (2008, p. 90). Na viagem à Europa Brás cursa advocacia sem muitos esforços e sem se preocupar com o trabalho, pois não trabalhava. Viajou por diversos países. Boa parte dos jovens que compunham a elite brasileira iria estudar na Europa.

Mesmo vendo que a família Cubas era muito abastada, e com enorme prestígio pai Cubas não se sentiu seguro de fazer seu filho deputado por conta própria, queria usufruir de 'atalhos' sociais para a escalada social de seu filho e a forma encontrada foi o casamento. Depois de um retiro na Tijuca – retiro pós morte de sua mãe – Brás recebe um convite de seu pai "– Tu; é um homem notável, faz hoje as vezes de imperador. Demais trago comigo uma ideia, um projeto, ou... sim, digo-te tudo: trago dois projetos, um lugar de deputado e um casamento" (2008, p. 106). Afinal era dois projetos em um, o pilar do projeto seria o casamento, sem ele não consolidaria o outro projeto: tornar Brás deputado. O casamento se daria com Virgília, filha de um conselheiro, "– O conselheiro Dutra, não conheces; uma influência política. Vamos lá, aceitas?" (2008, p. 109).

A herança discutida por Brás e sua irmã, Sabina, após a morte do pai coloca outra forma de perpetração social. Brás desde que nasce não precisa trabalhar e este padrão social é proporcionado pelo acúmulo de riqueza de seus ancestrais que são repassadas em forma de herança. O caso de Brás evidencia ainda mais este aspecto. Na herança, como já mencionado, abordado pelo protagonista do romance, Brás Cubas, podemos observar como forma ascensão social, ou ao menos o não rebaixamento de seu padrão. Podemos colocar também o casamento como forma de ascensão social. O casamento seria por meio de uma moça de melhor posição social que é o caso de Virgília. A herança seria após a morte de seu pai.

Para Faoro, a vida de Brás Cubas será de rendas, renda sem trabalho. O segmento social onde está inserido a personagem será calcada no dinheiro e na propriedade, coisa que os Cubas tinham, Brás nasce neste círculo em 1805, e para justificar, ou reafirmar sua posição tenta galgar novas posições, principalmente com o casamento, novas alianças. Cubas desempenhou o papel de pai da noiva ao propor o casamento de seu filho com Virgília. O casamento não ajustado mostra a vontade e o papel social do casamento para a ascensão social. A candidatura de Brás a deputado é um modo de insegurança e de que mesmo abastado Cubas pai não confia numa candidatura de sucesso sem intermédio de Dutra e tenta casá-lo com Virgília e assim seria deputado mais rápido. Virgília preteriu Brás por L. Neves "Virgília comparou a águia e o pavão" e ficou com a águia. Aqui se vê uma tensão social da classe dominante, atritos de poder e de influências.

A classe proprietária não enriquece com o trabalho, salvo Damião Cubas. A fortuna já vem pronta em forma de herança, de pai para filho, de tio para sobrinho – que foi um caso peculiar no romance, onde a personagem de Quincas Borbas estava na miséria e recebe uma notícia que seu falecido tio havia falecido e deixado suas posses para o então morador de rua. Brás Cubas é um exemplo claro deste enriquecimento de herança, pois ele não suou para ganhar o pão e deixou os cabedais já herdados de seu pai, provavelmente para sua irmã Sabina. Herda-se com testamento e sem testamento, e modifica o destino das personagens.

Percebemos que mesmo com certa mobilidade social a sociedade brasileira de meados do século XIX, que o romance Memórias Póstumas de Brás Cubas destaca, 'impôs' algumas barreiras, sociais, para a ascensão de determinados segmentos sociais. Portanto, o caminho para saírem da base da pirâmide social não está aberto a todos. Empregados, mulheres pobres e escravos são alguns exemplos de que mesmo que a sociedade não seja totalmente fechada não conseguem se moverem da base da pirâmide social. As personagens machadianas necessitam de base para tal ascensão.

As personagens que representam os mais pobres do romance são numerosas e de diferentes condições de vida. Temos moças que tem uma vida de martírio, é o caso de d. Plácida, outra com uma vida digna e correta, Eugênia, e até uma personagem sedenta de ascensão social, Nhã lo-lo. Todas contrastando com uma personagem que representa a alta sociedade: Virgília. Ao vermos as relações econômicas percebemos que as personagens vão de uma mendicância ao trabalho remunerado. Machado de Assis projeta o teatro real e dá aos personagens os tipos sociais sem com que se repita nenhuma projeção. As personagens, portanto, representam momentos sociais singulares, representando um tipo sócia e se ligando a estrutura da sociedade.

Os menos favorecidos economicamente que é o caso das mulheres pobres, brancas e livres, sofrem praticamente toda a vida até morrerem na miséria, sem muita possibilidade de vislumbrar um horizonte melhor. Este segmento social vive de inteira submissão a classe dominante. Dona Plácida morre na miséria. Eugênia, a "flor da moita", é encontra por Brás num cortiço pedindo esmolas. Já Marcela em seu último estágio de vida se encontra em um hospital. No caso de Prudêncio, escravo, se ascende social para uma posição de liberto, portanto, ex-escravo. O caso mais emblemático é o de Quincas Borda onde passa sua infância numa camada social confortável e é encontrado, já adulto, mendigando. Herda uma fortuna de sua família de Barbacena e com seu estado de insanidade morre na pobreza.

Dona Plácida, representante dos menos favorecidos, tem a vida muito sofrida, em todo seu percurso no romance há sofrimentos, mesmo nos instantes onde parece que tem um conforto maior. Na sua infância tem que trabalhar para não morrer de fome e ainda para dar sustento a outros, pois desde cedo perdeu o pai, obrigando-a a trabalhar:

> "Era filha natural de um sacristão da Sé e de uma mulher que fazia doces para fora. Perdeu o pai aos dez anos. Já então ralava coco e fazia outros trabalhos de doceira, compatíveis com a idade. Aos quinze anos casou com um alfaiate, que morreu tísico algum tempo

> depois, deixando-lhe uma filha. Viúva e moça, ficaram a seu cargo a filha, com dois anos, e a mãe, cansada de trabalhar. Tinha de sustentar a três pessoas" (2008, p. 161).

Depois, forçada pela miséria, serve de alcoviteira no romance de Brás e Virgília, mesmo sendo uma devota e que pregava um moralismo ela se rebaixa. D. Plácida se agrega numa família de posses e sente protegida e mesmo assim sente que a qualquer momento podem a largarem. Este momento nos parece o de maior tranquilidade e conforto que ela passa, principalmente com relação à situação financeira, e mesmo assim sofre, pois é contraria ao adultério da qual tem que conviver periodicamente.

A classe à qual d. Plácida é representada é a dos despossuídos, a dos homens livres que apenas tem a força de trabalho para vender e não acha quem a compre num mundo escravagista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis criou uma imagem multifacetada do ambiente social, político e econômico do Brasil do século XIX. O autor utiliza Brás Cubas e seu elenco para demonstrar que a posição social ao nascer é frequentemente transmitida pela família e que o casamento, as conexões políticas ou o acúmulo de riqueza são as principais formas de ascensão social. A narrativa também revela a rigidez da ordem social; embora algumas pessoas pudessem transitar entre as classes sociais (a mobilidade era limitada e condicionada). Portanto, para alcançar a ascensão social, era necessário ter acesso a recursos materiais, ocupar uma posição de poder e possuir prestígio familiar. Simultaneamente, por meio dessas diversas experiências de classes sociais, o contraste entre a elite poderosa (representada por personagens como Brás Cubas, Lobo Neves e Virgília) e os segmentos mais vulneráveis da população (dependentes, escravos e mulheres empobrecidas), cuja condição de subjugação e precariedade permanece inalterada mesmo quando há alguma sugestão de mobilidade social, torna-se evidente.

O personagem Brás Cubas serve como ponto focal da discussão ao longo do livro e permite uma análise crítica dos valores e contradições da elite brasileira, bem como uma oportunidade de refletir sobre a sociedade em que ele viveu, ironicamente e de forma perspicaz.

Portanto, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* vai além de uma narrativa individual, funcionando como um retrato social e histórico que evidencia as relações de poder, a desigualdade e as tensões entre tradição e modernidade, entre riqueza e pobreza, e entre liberdade e subordinação, consolidando Machado de Assis como um crítico profundo da sociedade brasileira do século XIX.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. L&PM POCKET, 2008.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Quincas Borba**. Editora Globo, 2008.

BOSI, Alfredo. **Brás Cubas em três versões: estudos machadianos**, São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: O enigma do olhar**. Editora Ática, 1° edição, 3° impressão,2003

CANDIDO, Antonio. **Sociedade e Literatura**. São Paulo, 8° edição.Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Presença da Literatura Brasileira**. São Paulo. DIFUSÃO EUROPÉIA DE LIVRO, 1968.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis: historiador**. São Paulo, Companhia das Letras,2003.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** São Paulo. 7°ed. Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Wilma Peres. "A Independência na historiografia brasileira". In: JANCSÓ, István (Org.). ***Independência:*** **história e historiografia.** São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. São Paulo. COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1976.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 27° edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional: Publifolha, 2000.

GAY, Peter. **Represálias selvagens: realidade e ficção na literatura de Charles Dickens, Gustave Flaubert e Thomas Mann**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**, São Paulo, 26°.ed. Companhia das Letras, 2011. JANCSÓ, István (Org.). *Independência*: história e historiografia. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro, editora civilização brasileira S/A.,1965.

NOVAIS, Fernando Antônio. **Aproximações: ensaios de história e historiografia**. São Paulo. Cosac Naify, 2005.

OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles. “Sociedade e projetos políticos na província do Rio de Janeiro (1820-1824). In: JANCSÓ, István (Org.). ***Independência:*** **história e historiografia**. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Império em procissão: ritos e símbolos do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão, Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo, 4° edição. Editora brasiliense, 1995.



DESENVOLVIMENTO INFANTIL, NEUROPLASTICIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DA CIDADE E DA NEUROCIÊNCIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

CHILD DEVELOPMENT, NEUROPLASTICITY AND INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM THE CITY CURRICULUM AND NEUROSCIENCE TO THE UNDERSTANDING OF DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

YONÁ REJANE OLIVEIRA COSTA
Jornalista (MTB 46219.007324/2010-02), Escritora e Radialista (DRT 0028895/SP). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, com pós-graduação em Neuropsicopedagogia (FCE), Psicopedagogia (FAVENI), Estudos do Espectro do Autismo (FCE) e Atendimento Educacional Especializado – AEE (UNESP). Graduanda em Psicologia (FAUSP) e pós-graduanda em Psicomotricidade (Instituto Educar Rede). Atua como Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) no CEFAI DRE Ipiranga. Tendo exercido as Funções de Gestora e Coordenadora de Projetos de Educação – CEU Formosa, Assistente de Diretor de Escola e Professora de Educação Infantil – CEI Araucárias.

RESUMO

O presente artigo discute o desenvolvimento infantil na primeira infância a partir da articulação entre estudos da neurociência, teorias clássicas do desenvolvimento humano, orientações do Currículo da Cidade – Educação Infantil e princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Considera-se que os primeiros anos de vida correspondem ao período de maior neuroplasticidade cerebral, marcado por intensa formação de conexões neurais, poda sináptica e

organização das funções cognitivas, emocionais e motoras. Nesse contexto, as experiências vividas pelas crianças, as interações sociais e as práticas pedagógicas exercem influência significativa na constituição do sujeito. O estudo apresenta as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento infantil, analisa as dimensões motora, cognitiva, afetiva, social, linguística e cultural em relação ao funcionamento cerebral e discute as implicações dessas concepções para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Destaca-se que o Currículo da Cidade orienta a compreensão do desenvolvimento como processo singular, não linear e indissociável das interações e das brincadeiras, rejeitando padrões rígidos de maturidade. Na perspectiva da educação inclusiva, defende-se que todas as crianças devem ter garantidas condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento, respeitando suas singularidades, especialmente na primeira infância, período decisivo para a constituição das funções humanas superiores.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Neuroplasticidade; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Currículo da Cidade

ABSTRACT

This article discusses early childhood development by articulating studies in neuroscience, classical theories of human development, guidelines from the City Curriculum – Early Childhood Education, and principles of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education. It considers the first years of life to correspond to the period of greatest brain neuroplasticity, marked by intense formation of neural connections, synaptic pruning, and organization of cognitive, emotional, and motor functions. In this context, children's lived experiences, social interactions, and pedagogical practices exert a significant influence on the constitution of the subject. The study presents the contributions of Piaget, Wallon, and Vygotsky to the understanding of child development, analyzes the motor, cognitive, affective, social, linguistic, and cultural dimensions in relation to brain functioning, and discusses the implications of these conceptions for the organization of pedagogical work in Early Childhood Education. It is noteworthy that the City Curriculum guides the understanding of development as a unique, non-linear process, inseparable from interactions and play, rejecting rigid patterns of maturity. From the perspective of inclusive education, it is argued that all children should have guaranteed conditions for participation, learning, and development, respecting their individualities, especially in early childhood, a crucial period for the constitution of higher human functions.

Keywords: Child Development; Neuroplasticity; Early Childhood Education; Inclusive Education; City Curriculum

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância, tem sido objeto de estudo de diferentes

áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a neurociência, que convergem ao afirmar que os primeiros anos de vida constituem período decisivo para a formação das funções cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Nesse período, o cérebro apresenta elevada plasticidade, sendo altamente sensível às experiências vividas, às interações sociais e às condições ambientais, fatores que influenciam diretamente a organização das conexões neurais e a constituição do sujeito.

A neurociência do desenvolvimento demonstra que, nos primeiros anos de vida, ocorre intensa formação de sinapses, seguida por processos de poda neural e mielinização, que tornam o funcionamento cerebral mais eficiente e especializado. Tais processos evidenciam a importância das experiências oferecidas à criança, especialmente em contextos educativos, nos quais as interações, as brincadeiras e a mediação do adulto exercem papel fundamental na aprendizagem.

No campo educacional, as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky permitem compreender o desenvolvimento infantil como processo dinâmico, multidimensional e socialmente construído, no qual movimento, emoção, linguagem e pensamento se articulam na constituição da criança como sujeito histórico e cultural.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Infantil orienta que o desenvolvimento não deve ser compreendido como sequência rígida de etapas, mas como processo singular, constituído nas interações, nas brincadeiras e nas experiências significativas. O documento afirma que cuidar e educar são práticas indissociáveis, especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, sendo as ações de cuidado parte integrante do trabalho pedagógico.

Na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o desenvolvimento deve ser compreendido considerando as singularidades de cada criança, garantindo acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, com os apoios necessários, sem que diferenças sejam interpretadas como incapacidade.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir o desenvolvimento infantil na primeira infância, articulando contribuições da neurociência, das teorias do desenvolvimento, do Currículo da Cidade – Educação Infantil e das políticas de educação inclusiva, analisando as dimensões do desenvolvimento e suas relações com o funcionamento cerebral, bem como as implicações pedagógicas para a organização do trabalho educativo na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, NEUROPLASTICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira infância constitui o período do desenvolvimento humano em que ocorre maior crescimento cerebral, associado à elevada neuroplasticidade e à intensa organização das funções cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Esse período compreende, especialmente, os primeiros seis anos de vida, com maior intensidade nos três primeiros anos, fase em que o sistema nervoso apresenta acelerado processo de maturação estrutural e funcional, sendo altamente sensível às experiências ambientais, às interações sociais e aos estímulos sensoriais.

A neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e seu funcionamento em resposta às experiências e aprendizagens. Durante a primeira infância, essa capacidade encontra-se potencializada em razão da intensa formação de conexões neurais, processo denominado sinaptogênese, seguido pela poda sináptica, responsável pela eliminação das conexões pouco utilizadas e pelo fortalecimento das conexões mais frequentemente estimuladas. Paralelamente, ocorre o processo de mielinização, que aumenta a velocidade de transmissão dos impulsos nervosos e contribui para a organização das funções cognitivas superiores (LENT, 2010).

Estudos da neurociência do desenvolvimento indicam que, nos primeiros anos de vida, o cérebro produz número elevado de sinapses, permitindo ampla capacidade de adaptação às experiências. Posteriormente, a poda neural promove reorganização dessas conexões, tornando o funcionamento cerebral mais eficiente e especializado. Esse processo é fortemente influenciado pelas experiências vividas pela criança, pelas interações sociais e pelas oportunidades de aprendizagem, razão pela qual a primeira infância é considerada período decisivo para o desenvolvimento humano.

A elevada neuroplasticidade também evidencia a importância da intervenção precoce em situações de deficiência, transtorno do espectro autista ou outras condições do desenvolvimento, uma vez que experiências significativas e mediações adequadas favorecem a reorganização neural e ampliam as possibilidades de aprendizagem. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas desde a Educação Infantil.

TABELA 1 – PERÍODOS DE FORMAÇÃO DE SINAPSES E PODA NEURAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO	**FAIXA ETÁRIA APROXIMADA**	**PROCESSOS NEURAIS PREDOMINANTES**	**CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO**	**IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**
Período inicial da primeira infância	0 a 3 anos	Intensa sinaptogênese seguida de poda neural	Alta neuroplasticidade; rápida formação de conexões; grande sensibilidade às experiências	Período crítico para desenvolvimento motor, emocional, sensorial e da linguagem
Infância	3 a 10 anos	Continuidade da poda sináptica e reorganização neural	Especialização das redes neurais; maior eficiência cognitiva; refinamento motor e linguístico	Aprendizagens dependem da estimulação, interação social e experiências culturais
Adolescência	10 a 20 anos (aprox.)	Nova poda neural, principalmente no córtex pré-frontal	Maturação das funções executivas; controle emocional; planejamento; tomada de decisão	Desenvolvimento do pensamento abstrato, autocontrole e funções cognitivas superiores

Fonte: Adaptado de LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, WALLON E VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil pode ser compreendido como processo contínuo, dinâmico e multidimensional, envolvendo aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais que se constroem nas interações da criança com o meio e com os outros sujeitos. Na primeira infância, essas dimensões encontram-se profundamente articuladas, de modo que movimento, emoção, linguagem e pensamento participam conjuntamente da constituição do sujeito.

Piaget (1976) compreende o desenvolvimento cognitivo como resultado da ação da criança sobre o meio, destacando que, nos primeiros anos de vida, predomina o estágio sensório-motor, no qual o conhecimento é construído por meio da exploração corporal e da experiência direta.

Wallon (1975) concebe o desenvolvimento como resultado da integração entre emoção, movimento e pensamento, enfatizando o papel das relações afetivas na constituição da personalidade e na organização das funções psicológicas.

Vygotsky (1998) destaca a mediação social e cultural como elemento central do desenvolvimento, afirmando que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano das interações para posteriormente internalizar-se no sujeito, sendo a linguagem um instrumento fundamental nesse processo.

Essas contribuições permitem compreender o desenvolvimento infantil como fenômeno complexo, não linear e influenciado pelas experiências vividas, perspectiva que dialoga com as orientações curriculares contemporâneas.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL

O Currículo da Cidade – Educação Infantil orienta que o desenvolvimento deve ser compreendido como processo integral, contínuo e singular, constituído nas interações, nas brincadeiras e nas experiências vividas pelas crianças. O documento rejeita a compreensão do desenvolvimento como sequência rígida de etapas, afirmando que cada criança possui tempos, ritmos e formas próprias de aprender.

Para fins de organização pedagógica, a Educação Infantil é estruturada em grupos etários, que não correspondem a estágios fixos, mas a referências para o planejamento:

- Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)

O documento enfatiza que, na Educação Infantil, cuidar e educar são práticas indissociáveis, sendo as ações de alimentação, higiene, mobilidade, comunicação e interação parte integrante do trabalho pedagógico.

Essa concepção exige que o desenvolvimento seja compreendido de forma integrada, considerando as dimensões corporal, emocional, cognitiva, social, cultural e expressiva.

Tabela 2 – Comparação entre teorias do desenvolvimento infantil, Currículo da Cidade – Educação Infantil e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

FAIXA ETÁRIA / GRUPO	PIAGET	WALLON	VYGOTSKY	CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2008)
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Estágio sensório-motor; conhecimento pela ação	Predomínio do movimento e da emoção	Desenvolvimento mediado pelas interações sociais	Experiências corporais, vínculo, cuidado, exploração e interação	Garantia de participação no ensino comum com apoios necessários
Crianças bem pequenas (1a7m a 3a11m)	Início da função simbólica	Integração entre ação, afetividade e linguagem	Linguagem como mediadora do pensamento	Ampliação da autonomia, exploração e brincadeiras	Uso de recursos de acessibilidade e apoio pedagógico
Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)	Pensamento pré-operatório, simbolismo	Construção da personalidade nas relações sociais	Aprendizagem mediada culturalmente	Brincadeiras, imaginação, linguagem e socialização	Inclusão no ensino comum com aptações e mediação

Fonte: Elaboração própria, com base em Piaget (1976), Wallon (1975), Vygotsky (1998), SÃO PAULO (2019) e BRASIL (2008), com sistematização realizada com auxílio de ferramenta de inteligência artificial.

DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E RELAÇÕES COM O FUNCIONAMENTO CEREBRAL

O desenvolvimento infantil envolve múltiplas dimensões interdependentes — motora, cognitiva, afetiva, social, linguística e cultural — que se constroem de forma articulada. A neurociência demonstra que essas dimensões não correspondem a áreas isoladas do cérebro, mas ao funcionamento integrado de diferentes regiões cerebrais.

Dimensão motora

Relaciona-se ao controle corporal, equilíbrio, coordenação e organização do movimento, envolvendo principalmente:

- córtex motor
- cerebelo
- gânglios da base
- tronco encefálico

Dimensão cognitiva

Relaciona-se aos processos de pensamento, memória, atenção e resolução de problemas, envolvendo:

- córtex pré-frontal
- hipocampo
- lobo parietal
- lobo temporal

Dimensão afetiva

Relaciona-se às emoções, aos vínculos e à segurança emocional, envolvendo:

- sistema límbico
- amígdala
- hipotálamo
- córtex pré-frontal

Dimensão social

Relaciona-se às interações e à convivência, envolvendo:

- córtex pré-frontal
- sistema límbico
- lobo temporal

Dimensão linguística

Relaciona-se à comunicação e à linguagem, envolvendo:

- área de Broca
- área de Wernicke
- lobo temporal
- córtex pré-frontal

Dimensão cultural

Relaciona-se à participação nas práticas sociais e culturais, envolvendo integração entre:

- córtex pré-frontal
- áreas associativas
- sistema límbico
- áreas da linguagem

O Currículo da Cidade orienta que o desenvolvimento dessas dimensões deve ocorrer por meio das interações, das brincadeiras e das experiências significativas, evitando práticas de escolarização precoce.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a organização pedagógica deve reconhecer que o desenvolvimento das crianças ocorre de forma singular, contínua e integrada, não sendo adequado utilizar padrões rígidos para avaliar aprendizagem, maturidade ou participação. O Currículo da Cidade – Educação Infantil orienta que o planejamento pedagógico deve assegurar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral, por meio das interações, das brincadeiras, da exploração e da participação em contextos significativos, respeitando os tempos, os ritmos e as formas próprias de aprender de cada bebê e criança.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido apenas como aquisição de habilidades, mas como processo que envolve dimensões corporais, emocionais, cognitivas, sociais e culturais, constituído nas relações que a criança estabelece com o outro e com o meio. Tal compreensão torna-se ainda mais necessária quando se considera a educação na perspectiva inclusiva, uma vez que crianças com deficiência, transtorno do espectro autista ou outras condições do desenvolvimento podem apresentar percursos diferenciados, sem que isso represente impossibilidade de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o sistema educacional deve garantir acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, assegurando recursos de acessibilidade, apoio pedagógico e atendimento educacional especializado, sempre de forma complementar e não substitutiva ao trabalho desenvolvido na sala de referência. Dessa forma, a inclusão na Educação Infantil não se caracteriza pela separação ou pela antecipação de práticas escolarizantes, mas pela organização de condições que permitam que todos participem das experiências educativas.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as orientações normativas relacionadas ao apoio intensivo e ao Projeto Rede indicam que a oferta de recursos humanos deve considerar a organização pedagógica de cada etapa da Educação Básica. Conforme disposto em Instrução Normativa vigente, os Centros de Educação Infantil (CEIs), em razão da especificidade da faixa etária atendida e da natureza do trabalho pedagógico, não são contemplados com estagiários do Programa Aprender Sem Limites nem com Auxiliares de Vida Escolar (AVEs). Tal orientação fundamenta-se no entendimento de que, na Educação Infantil, especialmente no atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, as ações de cuidado, mobilidade, alimentação, higiene e comunicação constituem parte integrante do trabalho pedagógico e não podem ser dissociadas do processo educativo.

Essa concepção está explicitada no Currículo da Cidade – Educação Infantil, ao afirmar que:

“Na Educação Infantil, cuidar e educar são práticas indissociáveis. O cuidar integra o educar e envolve ações pedagógicas que garantem o bem-estar físico, emocional e social das crianças, assegurando a atenção à alimentação, à higiene, à locomoção e à comunicação, respeitando os tempos, ritmos e singularidades de cada bebê e criança.” (SÃO PAULO, 2019, p. 54)

Dessa forma, no contexto dos CEIs, o trabalho pedagógico pressupõe que todos os profissionais envolvidos na docência assumam, como parte da prática educativa, as ações relacionadas ao cuidado, compreendendo que tais ações constituem condição para o desenvolvimento e para a participação das crianças. Diferentemente disso, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem predominantemente crianças de quatro e cinco anos, a organização pedagógica apresenta outras demandas relacionadas à ampliação da autonomia, da socialização, da linguagem e das experiências simbólicas, podendo, em situações específicas, requerer apoios diferenciados, conforme avaliação pedagógica e normativa vigente.

Na perspectiva da educação inclusiva, essa diferenciação não significa exclusão de direitos, mas adequação das estratégias às características do desenvolvimento infantil e às orientações curriculares. O apoio intensivo, quando necessário, deve ser planejado de modo a favorecer a autonomia progressiva da criança, evitando práticas assistencialistas, capacitistas, substitutivas do trabalho pedagógico e ações de tutela.

Assim, cabe à escola planejar situações educativas que garantam a participação de todos os bebês e crianças, respeitando suas potencialidades, necessidades e modos próprios de aprender. O professor, nesse contexto, exerce papel fundamental como mediador das experiências, observador dos processos de desenvolvimento e organizador de práticas pedagógicas que promovam autonomia, pertencimento e aprendizagem.

Dessa forma, o desenvolvimento na Educação Infantil deve ser compreendido como processo singular,

coletivo e cultural, no qual a inclusão constitui princípio fundamental para a garantia do direito à educação, conforme orienta o Currículo da

Cidade para Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as normativas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento infantil na primeira infância evidencia que esse período constitui fase decisiva para a formação das funções cognitivas, emocionais, motoras e sociais, em razão da elevada neuroplasticidade cerebral e da intensa organização das conexões neurais. As contribuições da neurociência demonstram que as experiências vividas pela criança, as interações sociais e os estímulos oferecidos pelo ambiente influenciam diretamente a estrutura e o funcionamento do cérebro, reforçando a importância de contextos educativos que favoreçam a participação, a exploração, o movimento e a convivência.

As teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky contribuem para compreender o desenvolvimento como processo dinâmico, multidimensional e socialmente construído, no qual corpo, emoção, linguagem e pensamento se articulam na constituição do sujeito. Essa compreensão encontra consonância nas orientações do Currículo da Cidade – Educação Infantil, que define o desenvolvimento como processo singular, não linear e indissociável das interações e das brincadeiras, rejeitando concepções baseadas em padrões rígidos de maturidade.

O Currículo da Cidade também enfatiza que cuidar e educar são práticas indissociáveis, especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, o que implica reconhecer que ações relacionadas à alimentação, higiene, mobilidade e comunicação fazem parte do trabalho pedagógico e constituem condição para o desenvolvimento.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial estabelece que todas as crianças devem ter garantidas condições de acesso,

participação e aprendizagem no ensino comum, respeitando suas singularidades. Assim, diferenças no desenvolvimento não devem ser interpretadas como incapacidade, mas como necessidade de mediações, recursos e apoios pedagógicos que favoreçam a autonomia e a participação.

No contexto da Educação Infantil, especialmente nos Centros de Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico deve considerar as características do desenvolvimento na primeira infância, reconhecendo que o cuidado integra o processo educativo e que o desenvolvimento ocorre nas interações, nas experiências corporais, nas brincadeiras e nas relações sociais.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento infantil à luz da neurociência, das teorias do desenvolvimento, do Currículo da Cidade e da educação inclusiva permite organizar práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades das crianças, garantindo que todos os bebês e crianças tenham assegurado o direito ao desenvolvimento integral, à participação e à aprendizagem, princípios fundamentais para a construção de uma educação infantil inclusiva, democrática e comprometida com a formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

BRASIL.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

LENT, Roberto.
Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.
Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean.
A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SÃO PAULO (Município).
Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Diário Oficial do Município: São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Município).
Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município).
Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (Município).

Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 14, de 2025. Dispõe sobre o Projeto Rede e os serviços de apoio à Educação Especial. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (Município).
Portaria nº 8.764, de 2016. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi.
Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VIEIRA, Rafael José.
Córtex cerebral: anatomia, histologia e funções. Revisão de Rafael Lourenço do Carmo. Kenhub, 30 out. 2023. Disponível em: https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/cortex-cerebral. Acesso em: 16 mar. 2026.

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

WALLON, Henri.
Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

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